

# **«På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?»**

*En teoretisk vurdering og en kasusstudie av 2 lærere med ulik organisering av undervisning*

Sanaz Atarodiyani



Masteroppgave i pedagogikk, allmenn studieretning,  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Juni 2015

**TITTEL:**

”På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?”

En teoretisk vurdering og en kasusstudie basert på 2 lærere med ulik organisering av undervisning.

**AV:**

Sanaz Atarodiyan

**EKSAMEN:**

Masteroppgave i pedagogikk

Allmenn Studieretning

Vår semester 2015

**STIKKORD:**

Lærer-elev relasjon

Selvbestemmelsesteori

Grunnleggende behov

Autonomistøtte

Kontroll

Struktur

Sanaz Atarodiyen

2015

”På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?”

Sanaz Atarodiyen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

## Teoretisk bakgrunn og problemstilling

Hensikten med denne besvarelsen er å belyse betydningen av en god lærer-elev relasjon.

Min hovedproblemstilling har vært: «*På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?*». I første omgang vender jeg meg til tre rådende teoretiske synspunkt i internasjonal litteratur på lærer-elev relasjonen: *tilknytningsperspektivet, et sosiokulturelt perspektiv, og motivasjonsperspektivet*. I lys av disse tre perspektivene går jeg inn på følgende delspørsmål:

- 1) Hva karakteriserer en god lærer-elev relasjon?
- 2) Hvordan utvikles en god lærer-elev relasjon?
- 3) Hvilke konsekvenser kan en god lærer-elev relasjon ha?

Deretter utdypes motivasjonsperspektivet, avgrenset mot selvbestemmelsesteori. Denne teorien tar for seg menneskers grunnleggende behov for å oppleve å være selvbestemt (autonomi), kompetanse og relasjoner.

Autonomistøtte ser ut til å være vesentlig for å tilfredsstille grunnleggende behov og dermed utvikling av gode lærer-elev relasjoner. En nyere studie av Jang, Deci og Reeve (2010) påpeker i tillegg at god struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding i undervisningen ser ut å være en nødvendighet for å lykkes med å gi god autonomistøtte. På dette grunnlag ser jeg på strukturen til to utvalgte kasus samt hvorvidt det brukes autonomistøttende/kontrollerende utsagn.

For kasusstudien har jeg derfor presisert i følgende delspørsmål ut fra den teoretiske drøftingen av selvbestemmelsesteori:

- 1) Hva kjennetegner strukturen (ifl. Jang mfl. 2010) til to utvalgte kasus som organiserer undervisningen ulikt (en med felles tema contra en med individuelle arbeidsplaner)?
- 2) Hvorvidt kan de to utvalgte kasusenes kommunikasjon karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende sett fra selvbestemmelsesteoretisk perspektiv?

Dette er interessant å se på da struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding, ser ut å være en nødvendighet for å lykkes i å gi god autonomistøtte (Jang mfl. 2010), og autonomistøtte videre ser ut til å være vesentlig for å tilfredsstille grunnleggende behov og

dermed utvikling av gode lærer-elev relasjoner.

## Metodisk tilnærming

Dette er en empiriske studie med en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Masteroppgavens problemområde er rettet mot barnetrinnet (3.klasse) og fokuserer på lærer-elev relasjonen i lys av selvbestemmelsesteori. Jeg har valgt å se på to lærere som anvender ulik organisering av undervisning for å kunne sammenligne deres struktur, samt autonomistøtte og kontroll i undervisningen.

I min empiriske studie anvender jeg et *"multiple-case desgin with embedded units of analysis"* (Yin 2013).

Jeg har gjort analyse av undervisningen med kategorier fra et utvalgt teoretisk perspektiv på motivasjon, nærmere bestemt fra selvbestemmelsesteori. For å vurdere strukturen har jeg anvendt et skåringsinstrument utviklet av Jang mfl. (2010). Når jeg vurderte autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil måler jeg tid sett ut fra kategoriene i Reeve mfl. (2008).

Da min studie er en kasusstudie vil jeg ikke generalisere mine funn statistisk (statistisk generalisering), men jeg gjør en analytisk generalisering (Yin 2013:40) ved å sette resultatene opp til tidligere teori Jang mfl.(2010).

## Resultat

I studien har jeg hatt til hensikt å undersøke hvorvidt to lærere som organiserer undervisningen ulikt, varierer i forhold til struktur, autonomistøtte og kontroll. Kasus 1 fikk et gjennomsnitt mot maksimal skåre for struktur i introduksjon, læring og tilbakemelding ut fra Jang mfl. (2010) vurderingsskjema. Med  $M=7$  for introduksjon,  $M=6,7$  for læring og  $M=6,3$  for tilbakemelding. Det lave standardavviket viser at det ikke er en stor variasjon hos kasus 1 i de ulike dagene (introduksjon  $SD=0$ ; læring  $SD=0,58$ ; tilbakemelding  $SD=0,58$ ). Dette gir indikasjoner på at læreren er stabil i sin struktur på de tre ulike områdene. Kasus 2, som organiserer undervisningen rundt arbeidsplaner, ligger derimot på en minimumskåre ut fra Jang mfl. (2010) vurderingsskjema. Læreren er relativt stabil de ulike dagene med  $M=1,3$  under introduksjon,  $M=2$  under læring, og  $M=1,3$  under tilbakemelding. Det lave standardavviket (introduksjon  $SD=0,58$ ; læring  $SD=0$ ; tilbakemelding  $SD=0,58$ )

viser at det ikke er stor variasjon mellom de ulike dagene. Kasus 2 ser ut til å være stabil i sin struktur på alle områdene.

Kasus 1 anvender høyere grad av autonomistøttende utsagn, mens kasus 2 anvender mindre tid under denne kategorien. Den totale bruken av kontrollerende utsagn varierer i stor grad mellom kasus 1 og 2. Her bruker kasus 2 størst tid på å gi kontrollerende utsagn, mens kasus 1 bruker betydelig mindre tid på dette.

Det ser derfor ut til at kasus 1, som har en variert organisering av undervisningen rundt et felles tema, har en motivasjonsstil som karakteriseres som mer autonomistøttende. Hos kasus 2, hvor det jobbes med arbeidsplaner, ser læreren ut til å ha mer kontrollerende motivasjonsstil.

Med utgangspunkt i Jang mfl. (2010) er det interessant å se at kasus 2 som skårer lavt på struktur også skårer lavt på autonomistøtte og høyt på kontroll. Kasus 1 som skårer høyt på struktur, skårer også høyt på autonomistøtte og lavt på kontroll i sin undervisning. Denne forskjellen kan ligge i variasjon i lærerdyktighet, men det er rimelig å anta at mangelen på struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding gjør det vanskelig å være autonomistøttende.

# Forord

Med denne masteroppgaven avslutter jeg mine år som student, hvert fall for nå.

Det har vært en prosessen som jeg ser tilbake på som både utfordrende og lærerik. Til tross for at det til tider har vært frustrerende har jeg kost meg med å skrive denne masteroppgaven. Læringskurven har vært veldig bratt og jeg er stolt over alt jeg har lært i denne prosessen, som jeg tar med meg videre som en god erfaring.

Jeg vil rette en ubeskrivelig stor takk til min veileder, Bodil Stokke Olaussen, som har bidratt på alle mulige måter i min læringsprosess. Du har gitt meg den perfekte kombinasjonen av å stille krav og samtidig gi meg støtte når jeg har trengt det. Takk for at du alltid har gitt meg gode svar på spørsmålene mine, og for all den tiden du har brukt på å gi meg god veiledning.

Jeg vil også rette en stor takk til mine studievenner som har gjort perioden i masterskrivingen enda litt bedre. Når man jobber med en oppgave på egenhånd i et helt år er det ekstra viktig å ha noen morsomme og blide studiekamerater i kantinen som har gitt med annet å tenke på.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min flotte Even som alltid har sagt og gjort alt han kan for å støtte meg i denne prosessen. Takk for at du har tatt deg tid til å lese gjennom oppgaven opp til flere ganger, og for at du har sittet og lyttet tålmodig når jeg har snakket om alle teorier og forskningsartikler du ikke har noe kjennskap til.

Tusen takk for støtte, morsomme avbrekk og for at du stadig har minnet meg på hvor mye lenger jeg har kommet siden jeg startet i august.

God lesing ☺

Oslo, Mai 2015

Sanaz Atarodiyani





# Innholdsfortegnelse

|          |  |           |
|----------|--|-----------|
| <b>1</b> | <b>Introduksjon .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1      | Tema og aktualitet.....  | 1         |
| 1.2      | Teoretisk bakteppe.....  | 2         |
| 1.3      | Formål og problemstilling .....  | 3         |
| 1.4      | Metodisk tilnærming .....  | 4         |
| 1.5      | Begrepsbruk.....   | 4         |
| 1.6      | Oppgavens oppbygning.....  | 5         |
| <b>2</b> | <b>Teoretisk bakgrunn.....</b>   | <b>7</b>  |
| 2.1      | Lærer-elev relasjonen: karakteristiske trekk .....                                   | 7         |
| 2.1.1    | Tilknytningsteori .....  | 8         |
| 2.1.2    | Sosiokulturell teori .....   | 10        |
| 2.1.3    | Motivasjonsteori .....   | 11        |
| 2.2      | Lærer-elev relasjon: hvordan utvikles den?.....                                      | 13        |
| 2.2.1    | Tilknytningsperspektiv.....  | 14        |
| 2.2.2    | Sosiokulturelt perspektiv .....  | 15        |
| 2.2.3    | Motivasjonsperspektiv .....  | 15        |
| 2.3      | Lærer-elev relasjoner: konsekvenser.....   | 16        |
| 2.3.1    | Motivasjon for læring.....   | 17        |
| 2.3.2    | Akademiske resultater .....  | 18        |
| 2.3.3    | God klasseledelse.....   | 19        |
| 2.4      | Perspektivenes plass i dag.....  | 20        |
| 2.5      | Oppsummering og drøfting .....   | 21        |
| <b>3</b> | <b>Motivasjonsperspektivet.....</b>  | <b>23</b> |
| 3.1      | Selvbestemmelsesteori: Overordnet teoretisk rammeverk .....                          | 23        |
| 3.2      | Miniteoriene i selvbestemmelsesteori .....   | 24        |
| 3.2.1    | Menneskers grunnleggende behov .....   | 25        |
| 3.2.2    | Internalisering av holdninger og verdier .....                                       | 26        |
| 3.2.3    | Teorien om kognitiv evaluering .....   | 28        |
| 3.3      | Oppsummering og drøfting .....   | 29        |
| <b>4</b> | <b>Selvbestemmelsesteori i pedagogisk sammenheng.....</b>                            | <b>31</b> |
| 4.1      | Eleven i klasserommet.....   | 31        |
| 4.2      | Lærerens rolle.....  | 33        |
| 4.2.1    | Lærers motivasjonsstil – Autonomistøttende eller kontrollerende.....                 | 34        |
| 4.2.2    | Utvikling av lærerens motivasjonsstil: press "ovenfra", "nedenfra" og "innenfra" ... | 36        |
| 4.3      | Lærer-elev relasjonen i lys av selvbestemmelsesteori: Lærers perspektiv .....        | 38        |
| 4.4      | Struktur skaper rom for autonomistøtte.....  | 40        |
| 4.5      | Oppsummering .....   | 41        |
| <b>5</b> | <b>Samlet oppsummering – empirisk problemstilling.....</b>                           | <b>43</b> |
| <b>6</b> | <b>Metode .....</b>  | <b>46</b> |
| 6.1      | Design: "Multiple case design with embedded units of analyses" .....                 | 47        |
| 6.2      | Utvalg .....   | 48        |
| 6.3      | Gjenbruk av data .....   | 49        |
| 6.4      | Utvelgning av data.....  | 50        |
| 6.5      | Forarbeid .....  | 51        |

|            |   |           |
|------------|---|-----------|
| <b>6.6</b> | <b>Sekvenser for analyse og analysekategorier.....</b>  | <b>51</b> |
| 6.6.1      | Analysekategori 1: Struktur.....  | 51        |
| I.         | Sekvenser for analyse.....  | 51        |
| II.        | Beskrivelse av analysekategori.....   | 52        |
| 6.6.2      | Analysekategori 2: Autonomistøtte og kontroll.....  | 53        |
| I.         | Sekvenser for analyse.....  | 53        |
| II.        | Beskrivelse av analysekategori.....   | 53        |
| <b>6.7</b> | <b>Analysestrategi.....</b>   | <b>55</b> |
| <b>6.8</b> | <b>Kvalitet i forskning.....</b>  | <b>56</b> |
| 6.8.1      | Reliabilitet.....   | 56        |
| 6.8.2      | Begrepsvaliditet.....   | 56        |
| 6.8.3      | Indre validitet.....  | 57        |
| 6.8.4      | Ytre validitet (analytisk generalisering).....  | 57        |
| 6.8.5      | Etikk.....  | 57        |
| <b>6.9</b> | <b>Oppsummering.....</b>  | <b>58</b> |
| <b>7</b>   | <b>Resultater .....</b>   | <b>59</b> |
| 7.1        | Struktur.....   | 60        |
| 7.2        | Vurdering av struktur: Introduksjon.....  | 60        |
| 7.2.1      | Struktur i introduksjon: Kasus 1.....   | 61        |
| 7.2.2      | Struktur i introduksjon: Kasus 2.....   | 61        |
| 7.3        | Vurdering av struktur: Læring.....  | 62        |
| 7.3.1      | Struktur i læring: Kasus 1.....   | 63        |
| 7.3.2      | Struktur i læring: Kasus 2.....   | 63        |
| 7.4        | Vurdering av struktur: Tilbakemelding.....  | 64        |
| 7.4.1      | Struktur i tilbakemelding: Kasus 1.....   | 65        |
| 7.4.2      | Struktur i tilbakemelding: Kasus 2.....   | 65        |
| 7.5        | Struktur i klasserommet: Mønstersammenligning mellom kasus 1 og 2.....  | 66        |
| 7.6        | Autonomistøtte og kontroll.....   | 68        |
| 7.7        | Vurdering av autonomistøtte .....   | 69        |
| 7.7.1      | Autonomistøtte: Kasus 1.....  | 69        |
| 7.7.2      | Autonomistøtte: Kasus 2.....  | 70        |
| 7.8        | Vurdering av kontroll.....  | 70        |
| 7.8.1      | Kontroll: Kasus 1.....  | 71        |
| 7.8.2      | Kontroll: Kasus 2.....  | 72        |
| 7.9        | Autonomistøtte/kontroll i klasserommet: Mønstersammenligning mellom kasus 1 og 2.....                         | 73        |
| 7.10       | Samlet oppsummering av resultater .....   | 75        |
| <b>8</b>   | <b>Diskusjon .....</b>  | <b>76</b> |
| 8.1        | Struktur.....   | 77        |
| 8.2        | Autonomistøtte.....   | 77        |
| 8.3        | Mine resultater i forhold til Jang mfl. (2010) studie.....  | 79        |
| 8.4        | Alternative forklaringer for variasjon i kasus 1 og 2 .....   | 79        |
| 8.4.1      | Lærerdyktighet.....   | 80        |
| 8.4.2      | Elevenes perspektiv.....  | 81        |
| 8.5        | Mine resultater i lys av motivasjonsperspektivet, sosiokulturelt perspektiv og tilknytningsperspektivet ..... | 82        |
| 8.5.1      | Perspektivenes plass i dag.....   | 83        |
| 8.6        | Pedagogiske konsekvenser for utvikling av lærer –elev relasjoner .....  | 84        |
| 8.7        | Kritisk blikk på eget arbeid.....   | 85        |
| 8.8        | Videre forskning .....  | 86        |
| 8.9        | Konklusjon.....   | 86        |

|                              |           |
|------------------------------|-----------|
| <b>Litteraturliste .....</b> | <b>88</b> |
| <b>Vedlegg .....</b>         | <b>93</b> |

# 1 Introduksjon

Temaet for min masteroppgave er lærer-elev relasjonen. Etter tre år som kontaktlærer på barnetrinnet fikk jeg en opplevelse av at dersom læreren har et stort fokus på elevers arbeid og måloppnåelse vil dette kunne hemme fokuset på å bygge gode relasjoner til de små. Jeg ønsker med denne oppgaven å sette lys på hvilken viktig betydning gode lærer-elev relasjoner kan ha for både læreren og eleven, og hvordan fokuset på denne relasjonen vil kunne fremme læring og motivasjon i skolen.

Det mønsteret barnet følger fra barneskolen til voksenlivet kan ta mange veier, avhengig av hvordan erfaringene forandrer utviklingen (Pianta 1999).

Dermed ser vi at gode og trygge relasjoner kanskje er særlig viktig i de første skoleårene, da barnet er mer sårbart og avhengig av å ha trygge voksenpersoner rundt seg.

## 1.1 Tema og aktualitet

I både Melding til Stortinget, nummer 20, (Meld. til ST.20, 2012-2013) og i Kunnskapsløftet belyses viktigheten av relasjoner mellom lærer og elev, og hvordan læreren skal være som klasseleder. “Både god klasseledelse og god vurderingspraksis innebærer at det er en positiv og støttende relasjon mellom læreren og den enkelte elev” (Meld. til ST.20, 2012-2013, s. 24).

Lærevansker og atferd hos en elev kan sjeldent bli forstått fra et individperspektiv. Det er ofte flere kontekstbaserte faktorer som spiller inn, hvor skolen og lærere regnes som noen av de faktorene som har en vesentlig rolle. Det viser seg at elever som dropper ut av skolen ofte har en felles historie med dårlig forhold til lærere (Pomeroy 1999). Sosioøkonomiske forhold trekkes ofte fram ved vurdering av utvikling og læring, men god relasjon til minst en lærer viser seg å ha stor betydning og er et forhold skolen kan influere på (Fjell & Olaussen 2012; Hattie 2009).

En av lærerens mange oppgaver er å ha fokus på måloppnåelse samt å sørge for at elevene er der de skal være faglig til enhver tid. En slik fremgangsmåte kan redusere de mellommenneskelige relasjonene mellom lærer og elev til hierarkiske, upersonlige transaksjoner av kunnskap (Bø & Hovdenak 2011). I tillegg til å ha fokus på måloppnåelse og undervisning har læreren i oppgave å skape et godt og trygt miljø for elevene, da det er

betydningsfullt for at formidling av kunnskap skal kunne skje på en hensiktsmessig måte.

For elever som har en vanskelig livssituasjon utenfor skolen eller kommer fra lavere sosioøkonomiske forhold, vil det å få personlig støtte i skolen være særdeles viktig .

Relasjonene som skapes mellom lærer og elev i tidlige skoleår, kan ha en stor betydning for elevens motivasjon, læring og generell framgang i skolen.

Skolen har et viktig mandat i å ivareta den enkelte elevs utvikling, samtidig som den har en samfunnsbyggende oppgave.

I 2011 droppet en av tre elever ut av den videregående skolen i Norge. Behov for spesialundervisning i grunnskolen økte med 30 % fra 2008-2011 (Nordahl 2010).

Internasjonal forskning viser at forholdet mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet, men i norsk forskning har studier innenfor dette problemfeltet vært lavt prioritert (Federici & Skaalvik 2013). Derfor ser jeg på det som både nyttig og relevant å rette fokuset på lærer-elev relasjon i den norske skolen.

## 1.2 Teoretisk bakteppe

Lærer-elev relasjonen kan sees på og beskrives ut i fra flere ulike perspektiver. I lys av Davis (2003) sine studier har jeg valgt å se på denne relasjonen ut i fra et *tilknytningsperspektivet*, *sosiokulturelt perspektiv* og *motivasjonsperspektivet*.

I tilknytningsteori er samspillet og tilknytningen mellom den voksne og barnet i fokus, og barnets tidligere erfaringer med voksenpersoner spiller en vesentlig rolle for relasjonen som utvikles i skolen (Pianta 2003). I sosiokulturelt perspektiv er elevenes miljø og sosiale kontekst avgjørende for læringen. Dermed er relasjonene eleven har i det sosiale miljøet i klasserommet betydningsfull for læringen og relasjonsutviklingen (Davis 2003).

Motivasjonsteori tar for seg betydningen av lærerens rolle i klasserommet i forhold til elevenes utvikling av motivasjon, hvor de påpeker at lærerens forhold til eleven vil avgjøre utviklingen av motivasjon.

Jeg har valgt å utdype motivasjonsperspektivet etter den første orientering om de ulike perspektivene. Utdypningen har jeg valgt å avgrense til *selvbestemmelsesteori* (*Self-determination theory*). I lys av denne teorien vil hvordan læreren velger å møte sine elever og legge opp sin undervisning ha en betydning for hvorvidt elevene opplever å være selvbestemt (autonomi), kompetanse og gode relasjon. Dette vil igjen påvirke elevenes motivasjon i skolen og er vesentlig for å utvikle gode lærer-elev relasjoner.

## 1.3 Formål og problemstilling

Hovedproblemstillingen min er:

*«På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?»*

Jeg har valgt å avgrense min problemstilling til relasjoner mellom lærer og elev på barnetrinnet. Gode og trygge relasjoner er spesielt viktig i denne perioden.

I første omgang vil jeg vende meg til teori for å belyse karakteristiske trekk ved en god relasjon mellom lærer og elev. Her vil jeg gå nærmere inn på følgende delspørsmål:

- 1) Hva karakteriserer en god lærer-elev relasjon?
- 2) Hvordan utvikles en god lærer-elev relasjon?
- 3) Hvilke konsekvenser kan en god lærer-elev relasjon ha?

Disse delspørsmålene vil jeg besvare ut fra tre rådende teoretiske synspunkt i internasjonal litteratur på lærer-elev relasjonen: *tilknytningsperspektivet*, *et sosiokulturelt perspektiv*, og *motivasjonsperspektivet*.

Deretter vil jeg utdype motivasjonsperspektivet, og velger å avgrense mot selvbestemmelsesteori. Grunnen til mitt valg av selvbestemmelsesteori er at teorien argumenterer for at mennesket har noen grunnleggende behov, hvor et av dem er behov for relasjoner. Selvbestemmelsesteori er i tillegg konkret på hvordan man kan tilfredsstille grunnleggende behov i klasserommet gjennom autonomistøtte (kapittel 4) (Reeve et al., 2008).

En nyere studie av Jang, Deci og Reeve (2010) påpeker i tillegg at god struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding i undervisningen, ser ut å være en nødvendighet for å lykkes med å gi god autonomistøtte (kapittel 4.4). På basis av denne drøftingen vil jeg supplere det teoretiske arbeidet med å undersøke struktur og autonomistøtte empirisk i to norske klasserom som anvender ulike organisering av undervisning. Dette gjøres ved en kasssstudie.

For kasssstudien har jeg derfor presisert i følgende delspørsmål ut fra den teoretiske drøftingen av selvbestemmelsesteori (kapittel 3 og 4):

1) Hva kjennetegner strukturen (ifl. Jang mlf. 2010) til to utvalgte kasus som organiserer undervisningen ulikt (en med felles tema contra en med individuelle arbeidsplaner)?

2) Hvorvidt kan de to utvalgte kasusenes kommunikasjon karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende sett fra selvbestemmelsesteoretisk perspektiv?

På dette grunnlaget ønsker jeg en dypere forståelse av forutsetningene for autonomistøtte og hvordan man kan legge til rette for utvikling av en god lærer-elev relasjon ut fra selvbestemmelsesteori. I min studie har jeg ingen konkrete mål på lærer-elev relasjonen, men jeg tar utgangspunkt i annen forskning for å sentralisere at autonomistøtte er viktig for utvikling av gode lærer-elev relasjoner, samt for motivasjon og for læring.

## 1.4 Metodisk tilnærming

Undersøkelsen min er gjennomført ved tilgang til lånt data fra et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo: *"Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2-4. klasse) "*. Forskningsprosjektet er ledet av Bodil Stokke Olaussen. Jeg gjør en videoobservasjon med fokus på språklig kommunikasjon, hvor jeg ser på to barneskolelærere i en undervisningssituasjon med en gruppe på 15 elever på 3.trinn.

Den empiriske studien har en kombinasjon av kvalitativ og kvantitativ tilnærming, hvor jeg bruker observasjon som metode. Resultatene kommer jeg frem til ved å regne ut gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD) med bruk av SPSS, for å deretter sammenligne resultatene. Studien er gjort som en kasusstudie (Yin 2013). Da jeg ser på to lærere som anvender ulike organiseringer av undervisningstimen gjør jeg en kontrastiv analyse, hvor jeg sammenligner lærerne i forhold til struktur og autonomistøtte. Dette gjør jeg ved å anvende en såkalt *"multiple-case design with embedded units of analysis"* (Yin 2013).

## 1.5 Begrepsbruk

I besvarelsen vil det bli presentert flere teorier og teoretiske begreper, blant annet: *selvbestemmelsesteori, motivasjonsstil, Internalisering, autonomistøtte, kontroll og struktur.*

Disse begrepene vil bli redegjort for etter hvert som de blir presentert i ulike deler av besvarelsen.

## 1.6 Oppgavens oppbygning

### Kapittel 1:

Innledningen presenterer bakgrunn av valg og aktualitet av tema, teoretisk bakteppe og problemstilling, samt gjennomgang av metodisk tilnærming til den empiriske delen.

### Kapittel 2:

Her presenteres gjennomgang av lærer-elev relasjoner sett fra tilknytningsperspektivet, det sosiokulturelt perspektivet og motivasjonsperspektivet. Jeg vil belyse gjennom de tre overnevnte perspektivene hva som karakteriserer en god lærer-elev relasjon, hvordan denne relasjonen kan utvikles og hvilken konsekvenser den kan ha.

### Kapittel 3:

Jeg ønsker å utdype motivasjonsperspektiv, avgrenset til selvbestemmelsesteori, med beskrivelse av de utvalgte miniteoriene: *"Basic needs theory"*, *"Organismic integration theory"* og *"Cognitive evaluation theory"*.

### Kapittel 4:

I dette kapittelet blir selvbestemmelsesteori sett på i en pedagogisk sammenheng. Begrepene motivasjon, autonomi, kontroll og relasjoner står sentralt.

Elev og klasseromsdialektikk blir satt i fokus, samt lærerens rolle som autonomistøttende eller kontrollerende.

### Kapittel 5:

Sammenfatning av overordnet teori, og presisering av empirisk problemstilling blir presentert i dette kapittelet.

### Kapittel 6:

Den metodiske tilnærmingen som er benyttet i forhold til det empiriske studiet blir belyst og begrunnet. Kapittelet gir også et innblikk i valg og fremgangsmåte for å utføre studiet.



### Kapittel 7:

I dette kapitlet blir resultatene av studiet som er gjort presentert. Her er begrepene struktur, autonomistøtte og kontroll sentrale, samt kodene som er brukt i analysen.

### Kapittel 8:

Resultatene diskuteres og drøftes i forhold til tidligere presentert teori.

Resultatene blir sett på med bakgrunn i selvbestemmelsesteori. Problematikken knyttet til svakhetene i instrumentet blir drøftet. Avslutningsvis presenteres konklusjoner og slutninger av gjennomført studie.

## 2 Teoretisk bakgrunn

I følgende kapittel presenteres relevant teori og forskning rundt lærer-elev relasjon.

Kapittelet begynner med karakteristiske trekk, deretter flyttes fokus på utviklingen av god lærer-elev relasjon. Til slutt vil kapittelet gå inn på hvilke konsekvenser relasjonene ser ut til å ha for motivasjon og læring.

Lærer-elev relasjon blir belyst ut fra tre ulike teoretiske perspektiver, hvor *tilknytningsteori*, *sosiokulturell teori* og *motivasjonsteori* vil bli beskrevet nærmere.

Under karakteristiske trekk og utviklingen av lærer-elev relasjoner skilles det mellom disse tre teoretiske perspektivene. Når konsekvensene av lærer-elev relasjonen blir behandlet vil jeg derimot ta for meg disse tre perspektivene sammen, da konsekvensene er overlappende.

### 2.1 Lærer-elev relasjonen: karakteristiske trekk

Kjennetegn ved en positiv relasjon er at begge ser frem til å møte hverandre, verdsetter samværet, styrker hverandres selvbilde og omtaler hverandre positivt til andre (Spurkeland 2011).

Da læring og påvirkning skjer best under trygge og tillitsfulle relasjoner, er det nødvendig at relasjonen mellom lærer og elev i skolen er gode. Alle elever læreren møter kommer inn i klasserommet med ulike historier og evner, og vil derfor handle ulikt i forhold til læringssituasjoner. Det er viktig at læreren har evne og vilje til å bli kjent med og komme på ”innsiden” av eleven for å forstå hver enkelt elevs behov, noe som krever at det er en god relasjon mellom dem.

Det er flere faktorer som spiller inn for at en relasjon skal karakteriseres positiv. Davis (2003) har i sine studier kommet frem til at lærer-elev relasjonen kan sees på ut fra tre teoretiske perspektiver; tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori.

Det er viktig å notere seg at de ulike tilnærmingenes syn på lærer-elev relasjonen deler mange like tanker. De burde ikke betraktes som gjensidig utelukkende, men mer supplerende i forhold til hverandre.

Fordi karakteristiske trekk og utvikling av disse tre perspektivene er supplerende og har en sammenheng går de derfor noe i hverandre i teksten. Hovedfokuset i denne delen er å belyse sentrale sider ved de overnevnte perspektivenes beskrivelser av karakteristiske trekk ved lærer-elev relasjonen.

### **2.1.1 Tilknytningsteori**

I tilknytningsteori står samspill mellom barn og voksenpersoner i fokus. Positive relasjoner mellom barnet og omsorgsgiveren har betydning for barnets emosjonelle, sosiale og kognitive utvikling (Pianta 1999).

Bowlby (1969) beskriver barns utvikling gjennom seks ulike faser som foregår fra spedbarnsalder til ungdomstiden. Sentralt for disse fasene står betydningen av samspillet med nære personer i omgivelsene, hvor omsorgspersonene legger til rette for barnets emosjonelle og kognitive utvikling (Bowlby 1969).

Erfaringer med tidligere tilknytning vil påvirke kvaliteten på senere relasjoner. Med andre ord vil den relasjonen barnet har til sine foreldre, barnehageansatte og etter hvert lærere være med på å påvirke videre relasjoner med andre (Bowlby 1969; Davis 2003).

Ettersom tilknytning starter helt fra spedbarnsalderen, tar barnet med seg ulike erfaringer, skjemaer og modeller for hvordan sosiale relasjoner fungerer når de starter i skolen. Disse skjemaene eller modellene har de laget ut fra tidligere erfaringer med andre voksenpersoner som omsorgsgivere og barnehagepersonalet.

At læreren må bruke tid på å bygge tillit og trygghet i relasjon til eleven er nyttig for at eleven skal være trygg i skolesammenheng, men det er også svært viktig for at læring skal kunne skje på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Lærer-elev relasjonen blir beskrevet i parallelle termer som foreldre-barn relasjonen.

I klasseromskonteksten oppstår det mange følelsesmessige forhold mellom barn og voksne i ulike settinger. Elevene vil ofte ha problemer med å håndtere og uttrykke ulike følelser som oppleves i klasserommet, dermed har læreren en viktig rolle med å hjelpe elevene til å regulere følelsene (Pianta 1999). I klasserommet gir barn muligheten til å lære sosiale ferdigheter og selvregulering for å trene på grunnleggende utviklingsfunksjoner, som tilknytning, lek og mestring (Pianta 1999).

Elevers gode relasjoner til sine lærere blir sett på som støtte for barnas motivasjon til å utforske, samt deres regulering av sosiale, emosjonelle og kognitive ferdigheter (Davis 2003). Ettersom relasjonen mellom lærer og elev står sentralt i klasserommet, kan det få betydning dersom barnet opplever utrygg tilknytning. Hvis eleven opplever mistillit og dårlig relasjon til sin lærer vil han eller hun kunne bli usikker og unngå å stille spørsmål. Videre kan eleven begynne å oppleve likegyldighet til skolen (Spurkeland 2011). Et barn eller en ungdom som er følelsesmessig isolert og fjern fra sin lærer, vil ikke kunne lære på samme måte som et barn eller en ungdom som har en nær og kjærlig relasjon til sin lærer (Pianta 1999). Blir ikke relasjonen bedre kan opplevelsen av likegyldigheten eventuelt gå over i retning av fiendtlighet. Slik kan all påvirkningskraft forsvinne og motvilje oppstå (Spurkeland 2011). Om eleven videre opplever at læreren representerer negativ relasjon, kan eleven avvise læring (Spurkeland 2011).

En positiv tilknytning derimot vil skape en grunnleggende forventning hos elevene av at læreren er tilstede for dem og støtter dem. Når elever opplever å ha mennesker rundt seg som respekterer dem, kan det føre til at de får mindre behov for en utagerende og negativ atferd. En positiv relasjon vil også kunne gi læreren bedre kjennskap til hver enkelt, noe som vil gi enklere og bedre forståelse for eleven og gjøre det enklere å vise hensyn til deres individuelle behov.

I tilknytningsteoretisk perspektiv blir relasjoner med lavt nivå av konflikt og høyt nivå av nærhet og støtte ansett som gode relasjoner. Den emosjonelle kvaliteten av voksnes interaksjon med barn, samt respons på elevenes behov er viktig for elevers tillit i klasserommet, og dermed for at læring skal kunne skje (Davis 2003).

Positiv tilknytning og relasjoner mellom lærer og elev vil påvirke læring og følelse av tilhørighet, noe som vil føre til en bedre emosjonell regulering blant elevene (Davis 2003). Det viser seg også at positive relasjoner kan assosieres med godt samarbeid med jevnaldrende, gode akademiske og sosiale ferdigheter (Davis 2003). Derimot ser en lærer-elev konflikt ut til å predikere atferdsproblemer og lærevansker hos eleven.

Med bakgrunn i tilknytningsperspektivet ser vi at gode og trygge relasjoner og tilknytning til minst en lærer, ser ut til å ha stor betydning. Da dette er et forhold skolen kan influere på, burde det vies oppmerksomhet.

## 2.1.2 Sosiokulturell teori

Sosiokulturell teori utfordrer oss til å undersøke våre mellommenneskelige relasjoner til barn, vår evne til å få kontakt med elever og vår påvirkning gjennom det (Davis 2003).

I stedet for å undersøke endringer i selve individet, forsøker sosiokulturelle forskere å undersøke dynamiske prosesser mellom mennesker og ser etter mønstre innenfor systemer, da særlig lærer-elev *dyaden*. Dyaden kan beskrives som to enheter som blir sett under ett, hvor en kan se hvordan ens atferd påvirkes av den andres (Davis 2003). Med bakgrunn i dette vil en si at relasjonen mellom lærer og elev ikke kan beskrives som noe adskilt fra skolen og klasserommet, fokuset ligger på dynamiske prosesser og systemer i situasjonen.

Sosiokulturelle forskere hevder at det ikke bare er de strukturelle egenskapene ved skolen, men den generelle mellommenneskelige kulturen i klasserommet som bidrar til utvikling av positiv lærer-elev relasjon (Davis 2003).

Sosiokulturelt perspektiv fokuserer på sosiale og kulturelle dimensjoner, men de avfeier ikke universelle teorier om menneskets kognitive utvikling. Læringen skjer hos eleven, men som et produkt av et sosialt samspill.

Lærerens oppgave blir da å fungere som en veileder i samspillet med eleven, hvor han eller hun skal møte elevens nærmeste utviklingssone ved å gi hint, stille spørsmål og gi gode forklaringer (Vygotskij 2008). I et slikt samspill vil eleven tilpasse seg og lære ulike typer sosialt ”språk” og væremåte. Da læreren skal skape de trygge rammene som støtter elevens utvikling og læring, blir lærer-elev relasjonen betydningsfull.

Berndt og Keefe (1995) har gjort en studie hvor de viser at elever har et behov for å tilfredsstille sine ønsker om å få anerkjennelse og å passe inn med jevnaldrende. I økologisk perspektiv, som er et gren i sosiokulturell perspektiv, er samspillet mellom ulike miljøer rundt eleven viktig. Klasserommets størrelse og intern eller ekstern press vil være av betydning for eleven. Davis (2003) viser til flere studier fra et økologisk perspektiv som viser at det er en sammenheng mellom hvor godt eleven liker læreren med hvor god eleven oppfatter at kvaliteten av andre lærer-elev dyader er. Elevenes evne til å finne måter å tilpasse seg sine medelever og miljø på, kan påvirke den generelle kvaliteten av sine relasjoner med lærere (Davis 2003). Positive relasjoner mellom visse elever og lærere ser ut til å føre til positive relasjoner blant også andre elever og lærere.

Samtidig påpekes det at hvis eleven opplever at læreren forskjellsbehandler og favoriserer de ”flinke” elevene, vil ikke relasjonen fremme motivasjon og prestasjon i klasserommet (Davis 2003).

Sosialkonstruktivistisk perspektiv er også en tilnærmingstype på lærer-elev relasjonen i sosiokulturell teori. Dette perspektivet hevder at læring i klasserommet skjer i en kontekst av relasjoner. Lærer og elev engasjerer seg i en prosess hvor de deler meninger både om kognitive aktiviteter så vel som sosiale aktiviteter (Davis 2003). I et forsøk på å løse ulike problemstillinger er både lærere og elever delaktige, hvor læreren fungerer som en veileder for elevene og derfor trenger å knytte bånd og ha god relasjon til eleven (Davis 2003).

Sett fra et sosiokulturelt perspektiv er lærer-elev relasjonen betydningsfull for læringen i klasserommet, da læring stort sett skjer i sosiale kontekster. Eleven er et sosialt individ, en del av en større sosial kontekst, hvor læring skjer i en interaksjon med kompetente medelever og lærere. En god relasjon er en funksjon for å søke forståelse i interaksjon med en mer kompetent annen. Hvis elevene opplever at deres behov for å være engasjert derimot ikke er møtt, kan de prøve å ta kontroll i klasserommet for eksempel ved å prøve å bryte faste klasseromsrutiner (Manke 1997). Dette viser at behovet for å være selvbestemt har betydning for elever, noe som i det følgende blir presentert i motivasjonsteori.

### **2.1.3 Motivasjonsteori**

Det som står sentralt innenfor motivasjonsteori, er gjennomgående støtte til eleven for å fremme kognitiv utvikling og læring. I de ulike motivasjonsteoriene er det en tendens at det fokuseres på lærerens kvalitet på forholdet til eleven (Davis 2003). Læreren kommer inn i klasserommet med egen forståelse av hva læring er, noe som kan påvirke kvaliteten på undervisningen og interaksjonen med elevene (Davis 2003).

Albert Bandura (1997) står bak sosialkognitiv teori om forventning om mestring. Teorien baserer seg på ideen om at menneskers forventning om å mestre konkrete oppgaver vil være avgjørende for hvordan en møter nye oppgaver.

Å ha høy forventning om mestring i en gitt arbeidsoppgave vil si at man har en positiv forventning til handlingsresultatet. Man har med andre ord en følelse av å være kapabel til å

mestre utfordringer en står overfor. I motsetning vil lav forventning om mestring si at en har liten tiltro til å oppnå gode resultater i møte med arbeidsoppgaver som oppleves som utfordrende (Bandura 1997). Den grad av forventning om mestring som utvikles i tidligere faser vil tas med videre i ulike læringssituasjoner. Ettersom forventningen om mestring en person har er kontekstbasert, vil den variere mellom ulike fag på skolen (Bandura 1997).

I trygge og gode relasjoner skal eleven få mulighet til å prøve og feile, samtidig som eleven kan bruke læreren som veileder og støtte. Det å vite at en kan feile, for så å lære av sine feil, er en essensiell del av læringsprosessen. Det er viktig at elevene utvikler et syn om at læring er noe som jobbes mot, og ikke et resultat av hvor intelligent man er (Dweck 1999).

Ulike individer har ulikt syn eller teori om sin egen intelligens. De kan ha en forestilling om at deres intelligens er medfødt og ikke kan endres, eller at intelligens kan endres med øvelse og læring (Dweck 1999). Hvorvidt en har et syn på om intelligens er medfødt eller regulerbart, tar utgangspunkt i hvilken selvteori en har om intelligens.

Dweck (1999) skiller mellom to ulike selvteorier: "*entity theory*" og "*incremental theory*".

De som oppfatter intelligens som medfødt har en "*entity theory*", mens de som mener at intelligens er en formbar egenskap, har en "*incremental theory*".

Den teori en elev har om intelligens som medfødt eller formbar vil påvirke hvordan han eller hun handler i utfordrende læringssituasjoner. Mens de med "*incremental theory*" ofte vil ha læringen i seg selv som mål, vil det være viktigere å prestere for de som har en "*entity theory*".

I og med at elever med "*incremental theory*" forstår intelligens som noe regulerbart er innsats og hardt arbeid avgjørende for oppgaveresultatet. I motsetning vil de med "*entity theory*" anta at det ikke burde kreves hardt arbeid hvis en er intelligent, og de forbinder hardt arbeid med å ikke være intelligent nok (Dweck 1999).

Dette viser at elever som ser intelligens som en fast egenskap vil gi liten innsats og dermed være svært lite regulerte i sin læring. Hvis en elev sitter med forståelsen av at hans eller hennes intelligens er fast og medfødt, vil eleven før eller senere oppleve å ikke mestre og dermed eventuelt gi opp (Dweck 1999).

Derimot vil elevene som har en "*incremental theory*" gjøre et større forsøk i møte med vanskelige oppgaver. De vil med andre ord være mer selvregulerte, noe som er hensiktsmessig i dagens skole hvor det er mye fokus på elevmedvirkning og elever skal være mer delaktige i sin læring.

Det som er interessant i forhold til lærer-elev relasjon er at Dweck (1999) med flere studier har vist at bevisstgjøring og kunnskap om intelligens, og bevisstgjøring om at det er arbeidsmengden som avgjør resultatet, vil kunne endre uheldige selvteorier hos elever. For at læreren skal kunne oppdage uhensiktsmessig selvteori og ha mulighet til å bevisstgjøre eleven, vil en trygg og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev være svært viktig.

Deci og Ryan (2000) er to teoretikere som står bak selvbestemmelsesteori. Teorien legger til grunn tre behov som er grunnleggende for hvorvidt en person er aktiv i en læringssituasjon og føler seg vel. Disse tre komponentene er behov for å oppleve relasjoner, *autonomi (selvbestemmelse)* og *kompetanse*. Alle disse tre komponentene vil være med å avgjøre hvordan individet møter ulike hindringer i en oppgave (Deci & Ryan 2000). Deci og Ryan (2000) påpeker at opplevelsen av kompetanse er viktig. Men det som er avgjørende er menneskers behov for ha gode relasjoner og føle seg autonom i sitt arbeid. Dette synet belyses nærmere i kapittel 3.

## **2.2 Lærer-elev relasjon: hvordan utvikles den?**

De siste årene har det blant annet blitt økt fokus på elevmedvirkning, ansvar for egen læring, elevsentrerte undervisningsformer, selvstudier, prosjektarbeid og egenvurdering i den norske skole (Spurkeland 2011).

Samtidig som det er mye fokus på elevmedvirkning og egenvurdering i skolen, er det et stort fokus på testing i form av nasjonale prøver og kartleggingsprøver som blir offentliggjort.

Lærere skal ha fokus på måloppnåelse og sørge for at elevene er der de skal være i læreplanen til enhver tid. En slik fremgangsmåte kan redusere de mellommenneskelige relasjonene mellom lærere og elever til hierarkiske, upersonlige transaksjoner av kunnskap (Bø & Hovdenak 2011). Lærers rolle burde derfor preges av tilretteleggelse og veiledning, og i mindre grad formidling, undervisningsledende og kontrollerende undervisning (Spurkeland 2011).

Å være lærer krever at en skal forsøke å oppnå tillit og trygghet hos eleven ved å bygge opp en relasjon basert på gjensidig respekt, verdsetting og kjærlighet (Spurkeland 2011).

Utviklingen av denne trygge relasjonen krever bevissthet og engasjement fra lærerens side.

Jeg vil nå gå nærmere inn på utviklingen av lærer-elev relasjon sett fra tilknytningsperspektiv, sosiokulturelt perspektiv og motivasjonsperspektiv.



### 2.2.1 Tilknytningsperspektiv

Tillit er et tosidig og gjensidig forhold, hvor både lærer og elev må utvikle tillit til hverandre. For at forholdet skal bygges opp slik at eleven utviklet tillit hos sin lærer, må læreren være den som tar ansvaret for å bygge en slik relasjon til eleven først (Spurkeland 2011). Voksen-barn relasjonen er en asymmetrisk relasjon hvor barnet, som det mindre modne individet, er i møte med et mer modent individ som er ansvarlig for utviklingen. Denne asymmetrien i voksen-barn relasjonen legger et ansvar på den voksne for kvaliteten på relasjonen (Pianta 1999). I lys av tilknytningsteori har alle elever med seg ulike forventninger og holdninger inn i klasserommet, noe som vil påvirke utviklingen i relasjon til læreren (Davis 2003). Dette er noe lærer må være bevisst på i sitt møte med flere ulike elever med ulike behov og forventninger om tilknytning.

Det at elever opplever støttende lærere som møter dem med respekt og forståelse ser ut til å være særlig viktig for de elevene som står i fare for å bli marginalisert i skolen. For elever som har en vanskelig livssituasjon utenfor skolen, blir det å møte personlig støtte i skolen særdeles viktig (Bø & Hovdenak 2011). 80 % av elever på en skole mener at forholdet til læreren er avgjørende for deres læring (Bø & Hovdenak 2011).

Lærer-elev relasjonen stabiliserer elevens emosjonelle erfaringer i klasserommet og gir en anvisning til elevens interaksjon med medelever. Læreren fungerer som en ressurs som støtter elevens utforsking og mestring, og har en interaksjon som hjelper og påvirker barnets selvregulering (Pianta 1999).

Relasjoner er beskrevet som grunnsteinen til utvikling. De er av stor betydning for å oppnå suksess på skolen, ikke spesielt bare for de i en risikogruppe, men for alle barn.

Kanskje den største feilen lærere kan gjøre er å anslå at kompetanse er barnas eiendom, og at de glemmer å se barnet i den konteksten han eller hun er i (Pianta 1999).

For at lærer-elev relasjonen skal utvikles og bli god er det viktig at det bygges tillit mellom lærer og elev. Da denne relasjonen er asymmetrisk har læreren en oppgave i å bygge tilknytningen og tilliten til elevene, slik at de utvikler en god relasjon.

### **2.2.2 Sosiokulturelt perspektiv**

Sett ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil man se at lærer-elev relasjonen er av stor betydning i læringssituasjonen. Læreren skaper trygge rammer rundt eleven hvor eleven får støtte og veiledning når han eller hun møter på utfordringer.

Læreren fungerer som en midlertidig støtte ved å stille spørsmål eleven kan reflektere rundt, ved å gi hint og ved å gi gode forklaringer, til eleven mestrer oppgaven selvstendig (Vygotskji 2008). Det er da viktig at læreren ser situasjonen og er veiledende når det trengs og gir gode hint. Lærere som ikke klarer å erkjenne de kunnskaper, holdninger og ferdigheter elevene bringer inn i aktiviteten, begrenser deres evne til å få kontakt med eleven (Davis 2003).

Elever har ikke nødvendigvis samme opplevelse av relasjonen som læreren. For at en lærer skal kunne støtte eleven på en effektiv måte, må en være klar over elevenes forståelse av det akademiske området. Samtidig må læreren reflektere rundt relasjoner hun eller han har til sine elever.

Sosiokulturelt perspektiv ser på lærer-elev relasjonen som kontekstbasert. Relasjonen utvikler seg i større sosiale sammenheng hvor det er flere faktorer enn kun lærer og elev som har betydning (Davis 2003). Den generelle sosiale kulturen i klasserommet er blant annet med på å bidra og påvirker utviklingen av lærer-elev relasjoner.

I lys av det økologiske perspektivet i sosiokulturell teori kan også skolens og klassens fysiske miljø ha en betydning. Mindre klasserom og skoler ser ut til å ha en positiv innvirkning på kvaliteten av relasjonen mellom lærer og elev (Davis 2003). Elevenes relasjoner seg i mellom, og opplevelsen av å passe inn med jevnaldrende, er også faktorer som påvirker elevenes relasjoner til lærer.

Sett fra sosiokulturelt perspektiv må en se på utviklingen av lærer-elev relasjonen i sammenheng med den generelle mellommenneskelige kulturen i klasserommet, hvor det er flere faktorer som spiller en vesentlig rolle.

### **2.2.3 Motivasjonsperspektiv**

Barn lærer mye fra modeller ved å observere, og det er dermed viktig at lærerne oppfører seg som gode rollemodeller. Elever kan lære via sine rollemodeller at det å feile kan overkommes

og at en må jobbe for å oppnå suksess. Når læreren feiler må de innrømme feilen de har gjort og være åpne, fremfor å skjule det. Dermed vil de hjelpe sine elever å se at det ikke er farlig å feile (Dweck 1999). Andre mer kompetente elever, som eleven har en relasjon til kan også fungere som modeller. Derfor kan det være gunstig å plassere elever i et klasserom på en strategisk måte, slik at de kan lære av hverandres læringsstrategier (Schunk & Zimmerman 2008). Videre vil observasjon av hvordan andre behandler en oppgave og sammenligning av egne prestasjoner i forhold til andres, ha betydning for utviklingen (Bandura 1997).

Bandura (1997) hevder at det er en sammenheng mellom forventning om mestring og tidligere erfaringer knyttet til egne prestasjoner. Også ulike tilbakemeldinger en får etter innsats vil være av betydning for forventning om mestring.

Med gode og naturlige relasjoner i klasserommet vil læreren få mulighet til å gi konstruktive tilbakemeldinger, hvor det også er rom for læreren å si ifra dersom noe ikke er bra. Det er også viktig at læreren ikke kun har fokus på å gi tilbakemelding på gode resultater, men heller å ha fokus på innsatsen eleven gjør i læringssituasjonen (Dweck 1999).

Det at læreren har et informativt toneleie fremfor en kontrollerende toneleie, er svært hensiktsmessig for å utvikle en positiv, autonom følelse (Deci & Ryan 2000).

Det er generelt viktig med god kontakt slik at eleven føler at læreren sier det for elevens eget beste. På denne måten kan de sammen utvikle et godt læringsmiljø hvor eleven bidrar til læring ved at han eller hun tar ansvar og er aktiv i sin læringssituasjon (Schunk & Zimmerman 2008).

## **2.3 Lærer-elev relasjoner: konsekvenser**

Skolen og lærere har fått tildelt et mandat og en tillit fra samfunnet som gjør at de har et sterkt utgangspunkt. Foresatte stoler på at deres barn er i trygge hender når de blir sendt til skolen. De forventer at barna blir sett, hørt og fulgt opp både faglig og emosjonelt.

Det er flere studier som viser at gode relasjoner mellom lærer og elev er et nødvendig fundament for å stimulere til videre kunnskapsutvikling og optimal motivasjon (Fjell & Olaussen 2012; Pianta 2009; Spurkeland 2011).

Hvilken erfaring elever har hatt i tidligere relasjoner med voksne vil påvirke deres handlingsmønstre i senere relasjoner. Barn som har hatt negative forhold til sine tidligere barnehageansatte eller andre voksenpersoner vil ta med seg en usikkerhet videre. I en studie

av (Hamre & Pianta 2005) viser det seg at risikoelever som ble plassert i klasserom med mye emosjonell støtte klarte seg til tross for dårlige odds.

Jeg vil nå gå nærmere inn på hvilke konsekvenser lærer-elev relasjonen kan ha for motivasjon for læring, akademiske resultater og klasseledelse. Her behandles de tre perspektivene sammen, da de samme konsekvensene er relevante for de ulike teoriene.

### **2.3.1 Motivasjon for læring**

Mye tyder på at relasjonen til læreren som oppstår de første skoleårene vil prege og ha konsekvenser for skolesuksess senere. De unge elevene etablerer tidlig et mønster for motivasjon og faglige prestasjoner som kan bli stabilt opp gjennom skoleårene (Spurkeland 2011). Sett fra selvbestemmelsesteori har elever et indre driv om å gjøre det bra, og dette drivet blir mer eller mindre aktivert og påvirket av ytre faktorer. Læringsmiljøet i klasserommet vil noen ganger fremme og andre ganger hemme dette indre drivet (Reeve 2009). Opplever elevene støtte, tillit og trygghet av læreren vil disse indre drivene fremmes og elevene vil blant annet utvikle *selvregulerte læringsstrategier*. Å være selvregulert i sin læring blir omtalt som en metakognitiv prosess som krever at elever utforsker sine tankeprosesser for å forstå og evaluere resultater av egne handlinger for å planlegge alternative veier for å oppnå suksess (Schunk & Zimmerman 2008). Selvregulerte læringsstrategier kan bli brukt til å minke negative tanker, angst, selvforsvar og hjelpeløshet i skolen. Det handler således om elevens refleksjon og egenaktivitet i sin læring og sitt arbeid (Schunk & Zimmerman 2008). Det krever en fortløpende refleksjon hvor en overvåker sin læringssituasjon ved å stiller seg selv kritiske spørsmål som «hva har jeg lært nå?», «hva kan jeg gjøre for å forstå dette» og «hvordan skal jeg jobbe nå?». Det er med andre ord snakk om elevens ansvar og bidrag til egen læring.

Elevens motivasjon vil påvirke hans eller hennes innsats for selvregulert læring i skolen. Da indre motivasjon styrker elevenes autonomi og vilje til å anvende selvregulerte læringsstrategier (Reeve mfl 2008; Schunk & Zimmerman 2008).

I lys av Selvbestemmelsesteori ser vi at opplevelsen av autonomi og det å være indre motivert kan være avgjørende for å anvende selvregulerte læringsstrategier. Når en er selvbestemt i sitt arbeid, er elevene selvdrevne og utholdende fordi oppgaven de arbeider med er interessant eller personlig viktig for dem (Reeve, Deci & Jang 2008).

I den grad lærere kan bidra til opplevelsen av at det er gøy å lære ut fra egne interesser, og elevene samtidig opplever å få autonomistøtte, vil dette være med på å fremme selvregulerte læringsstrategier hos eleven.

Dweck (1999) gjør rede for at bevisstgjøring om selvteorier, om at intelligens ikke er medfødt, har hensiktsmessige resultater. Videre vil tilbakemeldinger en gir barnet også være avgjørende. Hvordan man velger å kommentere og rose ulike prestasjoner kan påvirke barnets mestringsfølelse og motivasjon.

Det er ikke alltid lurt å gi ros for noe eleven ikke føler at han eller hun mestrer (Dweck 1999). Lærerens oppgave er å bidra til positive mestringsopplevelser, både for enkeltelever og hele klassen. For å kunne gjøre dette må læreren kjenne elevenes faglige nivå, samt hva hver enkelt elev anser som en stressfaktor eller nederlag (Bandura 1997). Dette krever at læreren har gode relasjoner til elevene sine og kjenner de godt.

Hvilken kvalitet det er på relasjonen til læreren vil ha en konsekvens på motivasjonen til elevene. Elevenes bevissthet om intelligens, positiv mestringsopplevelse samt opplevelse av å være autonom, vil påvirke motivasjon. Det er da betydningsfullt at relasjonen mellom de er så sterk at lærer kan se ulike behov de ulike elevene har.

### **2.3.2 Akademiske resultater**

Forholdet mellom lærer og elev peker seg ut som et vesentlig bidrag til elevenes resultater og skolefaglige interesser (Bø & Hovdenak 2011). Det er flere studier som viser til at lærer-elev relasjoner har en påvirkning på prestasjoner i skolen og at positive relasjoner bidrar til gode skoleprestasjoner (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser 2008).

Finn (1993) merket seg at det å ikke delta og være aktiv i klasserom har en mer negativ påvirkning på skoleprestasjoner enn andre risikofaktorer som etnisitet, språkferdigheter og sosial bakgrunn. Gode akademiske resultater påvirker også mental helse og videre utdanning på en positiv måte (Stoops 2004).

I lys av dette ser vi at relasjoner eleven har i skolen har en sammenheng med kompetansen de utvikler. En støttende og positiv lærer-elev relasjon kan hindre elevene i å gjøre en dårlig jobb i klasserommet og dermed ha konsekvens for deres akademiske resultater. Også gode relasjoner mellom elevene ser ut til å påvirke prestasjonene positivt (Valiente mfl. 2008).

Det viser seg at elever som er urolige og forstyrrer undervisningen er de som er mest utsatt for forskjellsbehandling i negativ retning (Bø & Hovdenak 2011). Forskjellsbehandling oppleves gjerne som negativ hos barn og kan føre til dramatisk svekkelse av tillit mellom lærer og elev. På et visst nivå vil den eventuelle tilliten som er bygd opp gå over i mistillit. I lærer-elev relasjonen kan en slik mistillit ha store konsekvenser for læringspotensialet, da elever lærer lite eller ingenting fra en lærer de ikke har tillit til (Spurkeland 2011).

En slik uheldig utvikling i lærer-elev relasjon vil kunne være årsaken til frafall i skolen senere. Et stort frafall i den videregående skolen kunne vært unngått hvis det hadde vært mer fokus på å bygge gode og tillitsfulle relasjoner (Spurkeland 2011).

Med dette ser vi at barn og unge som opplever at de får faglig og personlig støtte i læringssituasjonen få en bedre opplevelse av den, noe som vil påvirke deres akademiske resultater positivt. Videre ser vi at negative relasjoner kan føre til mistillit til læreren, noe som kan få negative konsekvenser til læringspotensialet elevene har.

### **2.3.3 God klasseledelse**

Spurkeland (2011) trekker linje mellom arbeidslivet og klassemiljøet. I arbeidslivet vet vi at sykefravær ofte kan ha sammenheng med slitsomme relasjoner på jobb eller i privatliv. Vi vil kunne anta at elevens emosjonelle avhengighet vil bidra til at han eller hun reagerer enda sterkere på negative relasjonelle opplevelser mellom seg og læreren eller med andre elever. Dårlige elev-lærer relasjoner kan føre til lavere nivå av engasjement og tilfredshet, og høyere nivå av angst, sinne og emosjonell utmattelse både hos elever og lærere (Klassen, Perry & Frenzel 2012). Det er relevant å spørre hva slitsomme relasjoner i skolehverdagen fører til av økt fravær, skulking og frafall. En god klasseledelse er da både en viktig og avgjørende årsak til utvikling av gode relasjoner.

Det finnes ulike type lærere med ulike typer personlighet og væremåter i klasserommet. Pianta (1999) nevner at en kan møte på alt fra selvsikre og tilstedeværende lærere, til lærere som er mer sensitive og usikre og derfor ikke klarer å være fullt tilstede i læringssituasjoner. Da det å søke hjelp hos en lærer er noe som krever at eleven er sikker på seg selv i konteksten med læreren, er det viktig at eleven kjenner trygghet i relasjonen og ikke er redd for å skuffe læreren sin. Den optimale læreren vil være en som er tilstede, tilgjengelig og selvsikker. En sensitiv og usikker lærer kan fort la seg bli emosjonelt påvirket av elevenes oppførsel (Pianta

1999). Å være lærer er å framstå som en autoritet uten å være autoritær (Spurkeland 2011). Kunsten å være genuint interessert i eleven i samtalesituasjonen, ha full oppmerksomhet, være undrende og positiv nysgjerrig på elevens synspunkt og fortelling, er en viktig del av samtalsens ferdighetsregister. Videre presiserer Spurkeland (2011) at det ikke er en motsetning mellom relasjon og organisering, da disse to styrker hverandre. En god relasjon skal ikke gå på bekostning av orden og god organisering.

Riktig stemmebruk er også avgjørende, ettersom en må nærme seg med det rette språket og finne en harmoni. Voksenpersonen lytter etter det eleven sier og strekker seg mot barnet for å oppnå denne harmonien. Det er da avgjørende at læreren er tilstede og synlig hos elevene (Spurkeland 2011).

For å forbedre relasjonen mellom lærer og elev er lærerens egen mentale helse også viktig. Relasjoner som er basert på dårlig kvalitet vil i lengden være demotiverende og kan føre til mindre engasjement og høyere grad av angst og utmattelse hos læreren (Klassen mfl. 2012). Derfor er lærerens mental helse, trivsel og følelse av mestring i sitt arbeid avgjørende for hvordan han eller hun fremstår for sine elever (Pianta 2006). Læreren har, på samme måte som elevene, grunnleggende behov om å oppleve kompetanse, autonomi og relasjoner for å være engasjert i sin jobb som lærer (Klassen mfl. 2012). En konsekvens av gode relasjoner mellom lærer og elev kan være at lærere investerer ekstra ressurser i undervisningen for å fremme elevenes skoleresultater (Klassen mfl. 2012; Valiente mfl. 2008).

## 2.4 Perspektivenes plass i dag

Det er interessant å se hvilken relevans disse perspektivene er for lærer-elev relasjonen og utvikling hos elever i dagens skole.

Med utgangspunkt i tilknytningsteori er det blitt utviklet et observasjonsverktøy som etter hvert har utviklet seg og innlemmer både sosiokulturelle og motivasjonelle aspekter.

Pianta, La Paro og Hamre (2008) utviklet observasjonsverktøyet "*Classroom assessment scoring system*" (CLASS) for vurdering av kvalitet i barnehage og barneskole. Dette observasjonsverktøyet operasjonaliserer klasseromskvalitet i tre hovedområder; *emosjonell støtte*, *klasseromsorganisering* og *læringsstøtte*. Sammen består disse tre hovedområdene av totalt ti dimensjoner (Pianta mfl. 2008). Emosjonell støtte handler om i hvilken grad skolen og lærere tar hensyn til elevers sosiale og emosjonelle funksjon i klasserommet.

Videre handler læringsstøtte om at læreren skal fungere som en veileder og støtte slik at

elever skal klare å uttrykke allerede etablerte ferdigheter. Dette gjøres blant annet ved å bruke diskusjoner og aktiviteter for å promotere mer avansert refleksjon hos eleven, eller komme med tilbakemeldinger som støtte for eleven.

Ut i fra dette ser vi at CLASS sine tre dimensjoner har mye til felles med de tre overordnede perspektivene jeg har tatt for meg. Dette støttes også i en nyere studie gjort av Leyva mfl. (2015:2): *"The teaching through interactions conceptual framework is based on several developmental and educational theories including responsivity, attachment, scaffolding, self-determination, and effective teaching"*.

I lys av dette ser vi at CLASS er basert på flere teorier. Blant annet tilknytningsteori, utvikling i nærmeste utviklingssone (*"scaffolding"*) som har bakgrunn i sosiokulturell teori, og selvbestemmelsesteori (*"self-determination"*).

De tre overordnede perspektivene lærer-elev relasjon blir belyst ut fra, får også støtte og sees på som gjeldene i lys av observasjonsverktøyet CLASS. Dette er et viktig bidrag til forståelsen av interaksjoner i klasserommet som bidrag til lærer-elev relasjoner, og hvordan CLASS kan brukes som observasjonsverktøy for å vurdere lærer-elev relasjoner i den norske skole i dag.

## 2.5 Oppsummering og drøfting

I dette kapitlet har jeg presentert tre teoretiske perspektiv på lærer-elev relasjonen: tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Oppfatningen av karakteristiske trekk og utvikling av lærer-elev relasjonen er omtalt innenfor hvert av perspektivene. Angående konsekvenser er disse omtalt samlet, da utfallet av en god relasjon er stort sett det samme uansett teoretisk perspektiv bak utviklingen.

I sosiokulturelt perspektiv er lærer-elev relasjonen betydningsfull for læringen i klasserommet, da læring stort sett skjer i sosiale kontekster. Også i motivasjonsteoriene blir betydningen av en god lærer-elev relasjon påpekt da den kan ha noe å si for hvordan læreren ser sitt forhold til eleven. Med bakgrunn i tilknytningsperspektivet ser vi at gode, trygge relasjoner og tilknytning til minst en lærer har en stor betydning. For at lærer-elev relasjonen skal utvikles og bli god er det viktig at det bygges tillit mellom lærer og elev. Da denne relasjonen er asymmetrisk har læreren en oppgave i å bygge tilknytningen og tilliten til



elevene, slik at de utvikler en god relasjon. Med utgangspunkt i tilknytningsteori har Pianta mfl. (2008) utviklet observasjonsverktøyet CLASS, hvor både sosiokulturelle og motivasjonelle aspekter har fått større plass den senere tiden.

Vi har sett at kvaliteten på lærer-elev relasjoner videre kan ha konsekvenser for læringen. En positiv relasjon mellom lærer og elev er nødvendig for at læring skal kunne skje på en hensiktsmessig måte. Et barn som føler seg følelsesmessig isolert og fjern fra sin lærer vil ikke lære i interaksjon med læreren på samme måte som et barn som har en nær og kjærlig relasjon (Spurkeland 2011).

## 3 Motivasjonsperspektivet

I foregående kapittel har jeg sett på de tre dominerende teoretiske perspektivene som ligger til grunn for forskning på lærer-elev relasjonen. I dette kapitlet vil jeg å gå enda nærmere inn på motivasjonsperspektivet, avgrenset til *selvbestemmelsesteori* (*Self-determination theory*). Begrunnelse for at jeg har valgt å ta for meg selvbestemmelsesteori er at den har konkrete råd for hva man kan gjøre i klasserommet for å imøtekomme grunnleggende behov som *relasjoner, autonomi og kompetanse*. Samt hvordan motivasjon kan påvirkes gjennom autonomistøtte.

For å gi en bedre forståelse av hva teorien innebærer vil jeg først gå nærmere inn på det overordnede perspektivet, samt utvalgte miniteorier. Jeg har tatt for meg tre miniteorier, da jeg ser at disse er mest relevante i et pedagogisk sammenheng. Det er "*Basic needs theory*" (teori om grunnleggende behov), "*Organismic integration theory*" (internalisering av holdninger og verdier) og "*Cognitive evaluation theory*" (teori om kognitiv utvikling). Selvbestemmelsesteori i pedagogisk sammenheng, med fokus på teoriens betydning for utvikling av lærer-elev relasjon, vil bli nærmere belyst i kapittel 4.

### 3.1 Selvbestemmelsesteori: Overordnet teoretisk rammeverk

Selvbestemmelsesteori er en makroteori om motivasjon som er utviklet av Deci og Ryan (2000). Denne teorien skiller seg ut fra andre motivasjonsteorier da det ikke bare er fokus på måltilnærming og kognitiv motivasjon, men også psykologisk utvikling og behov (Deci & Ryan 2002).

Følgende definisjon blir benyttet om selvbestemmelsesteori: "*Self-determination theory begins by embracing the assumption that all individuals have natural, innate, and constructive tendencies to develop an even more elaborated and unified sense of self*" (Deci & Ryan 2002 :5).

I utviklingen av selvbestemmelsesteori har det vært viktig for Deci og Ryan (2000) å fremheve viktigheten av å få med seg hele bildet i en situasjon, og dermed ikke legge til side

menneskers behov. Derfor ligger samspillet mellom mennesker og omgivelser, og deres gjensidige påvirkning på hverandre, til grunn for individets utvikling (Deci & Ryan 2000). Individet blir sett på som aktivt av natur, med tendens til å engasjere seg for miljøet, tilegne seg kunnskap og integrere dem i en sammenhengende psykologisk struktur (Reeve mfl. 2008). Et individ karakteriseres som handlende, reflekterende og proaktiv, og gjennom slike egenskaper vil en oppleve trivsel og velvære (Deci & Ryan 2000). Hvis miljøet rundt individet foster behovene om å være aktive, vil nye erfaringer integreres og bli en del av han eller henne (Reeve mfl. 2008). Deci og Ryan (2000) påpeker at selv om disse behovene er universale, medfødt og iboende hos samtlige mennesker, vil de variere og utvikle seg ulikt hos ulike individer, basert på miljø og kultur. Individets utvikling virkeliggjøres i den sosiale verden. Det er bestemte sosiale og kontekstuelle faktorer som støtter de medfødte tendensene for utvikling, samtidig som andre motarbeider dem (Deci & Ryan 2002). Ifølge selvbestemmelsesteori vil mennesker følge mål og behov i situasjoner som tillater og støtter deres behov. Hvis personer finner slike forhold vil de få en positiv psykologisk opplevelse og dermed fortsette i en aktiv retning (Deci & Ryan 2000). Med andre ord vil foreldre, lærere, arbeidsgiver eller andre signifikante personer påvirke individers utvikling. Hvis alt er tilrettelagt slik at en føler at egne behov blir støttet, vil individet ikke bare kunne yte ekstra, men også være tilfreds i jobben.

I lys av dette ser vi at selvbestemmelsesteori har et syn på mennesker som aktive og engasjerte i aktiviteter som vekker interesser. Det er derimot flere aspekter som spiller en vesentlig rolle for å kunne forklare motivasjon. Disse aspektene blir det gjort rede for av de ulike miniteoriene som selvbestemmelsesteori inneholder.

## **3.2 Miniteoriene i selvbestemmelsesteori**

Selvbestemmelsesteori består av fem ulike miniteorier, og til sammen forklarer disse teoriene ulike fenomener innenfor motivasjon.

Teorien består av "*Cognitive evaluation theory*", "*Organismic integration theory*", "*Basic Psychological Needs Theory*", "*Causality Orientations Theory*" og "*Goal Contents Theory*". Disse miniteoriene er selvstendige og unike, samtidig som de er logisk sammenhengende og integrert med hverandre (Deci & Ryan 2002).

De ulike teoretiske perspektivene inneholder teori om generelle grunnleggende trekk som gjelder alle mennesker og teori som ser på individuelle forskjeller.

Jeg har valgt å ta for meg tre av miniteoriene, da disse er særlig relevante i en pedagogisk sammenheng. Teoriene; "*Basic needs theory*" (menneskers grunnleggende behov), "*Organismic integration theory*" (internalisering av holdninger og verdier) og "*Cognitive evaluation theory*" (teori om kognitiv utvikling), utgjør den underliggende kilden til utviklingen av elevenes autonome selvregulering og indre motivasjon. Disse teoriene gir en forklaring på hvordan sosial påvirkning enten fremmer eller hemmer elevers kapasitet blant annet for autonom selvregulering (Reeve mfl. 2008).

### **3.2.1 Menneskers grunnleggende behov**

"Basic psychological needs theory", som jeg velger å omtale som menneskers grunnleggende behov, er basert på tanken om at alle mennesker har tre iboende behov; opplevelse av *relasjoner, autonomi og kompetanse*. Å få tilfredsstilt disse tre behovene vil være avgjørende for indre motivasjon og velbehag (Deci & Ryan 2000). Å få tilfredsstilt alle behovene er nødvendig, da kun tilfredsstillelse av en eller to behov ikke er nok (Reeve mfl. 2008).

De tre behovene er grunnleggende og iboende i alle mennesker, men blir mer eller mindre aktivert og påvirket av ytre faktorer. Derfor vil ulike mennesker oppleve behovene i ulik grad og behovenes utvikling vil variere (Deci & Ryan 2000). Noen kulturer er mer individualistiske og vektlegger autonomi i større grad, mens andre kulturer legger mer vekt på sosial og kulturell tilhørighet (Lillemyr 2007). Dermed vil miljøet rundt individet være med på å fremme eller hemme behovet for opplevd relasjoner, autonomi og kompetanse. Behovet for å oppleve autonomi handler om at mennesket trenger å føle seg fritt og ta egne valg i gitte situasjoner. Å oppleve autonomi innebærer å ikke føle seg kontrollert av andre og dermed være selvbestemt i de handlinger en gjør (Deci & Ryan 2002). Når et menneske føler autonomistøtte i arbeidsoppgavene vil dette gi en god, intern følelse som vil fremme indre motivasjon videre. Behovet for å oppleve autonomi vil få individet til å søke etter stimulering i form av utfordringer og bekjempe overstimulering i forhold til et optimalt nivå for personens potensial (Lillemyr 2007). Valg står derfor sentralt i lys av selvbestemmelsesteori (Deci & Ryan 2000).

Det andre grunnleggende behovet mennesker besitter er behov for å oppleve kompetanse i arbeidet en gjør. Behovet for kompetanse handler om at en skal oppleve å være kompetent i sitt samspill med miljøet, slik at en kan utvikle sine ferdigheter (Deci & Ryan 2000).

Dette behovet vil føre til at en søker utfordringer som er optimale for ens egen kapasitet, noe som vil føre til følelsen av å være kompetent (Deci & Ryan 1985).

Å oppleve at en er kompetent, vil videre utvikle ens kapasitet og indre motivasjon (Deci & Ryan 1985). Det er imidlertid viktig å påpeke at det er avgjørende at aktiviteten er passe utfordrende for at opplevelsen av kompetanse skal påvirke indre motivasjon i en positiv retning. Aktiviteter som oppleves som altfor enkle vil ikke være av interesse for personen, uansett hvor kompetent en er. En viss grad av autonomi er også avgjørende for at opplevd kompetanse skal påvirke den indre motivasjonen (Deci & Ryan 1985).

Deci og Ryan (2000) omtaler opplevelsen av å ha relasjoner i miljøet en befinner seg som det tredje grunnleggende behovet mennesker har. Vi er sosiale vesener som har et behov for å tilhøre og oppleve gode relasjoner for å trives og yte vårt beste. Behovet for relasjoner handler om at en skal oppleve å være knyttet til andre og bli akseptert av grupper med mennesker i fellesskapet (Deci & Ryan 2002). Det å bli sett og hørt av andre mennesker øker følelsen av tilhørighet og gir en opplevelse av å være knyttet til omgivelsen (Deci & Ryan 2000).

Deci og Ryan (2002) hevder at dette behovet for relasjoner ikke innebærer å oppnå et bestemt resultat, men heller å oppleve en psykologisk følelse av å være med andre i en enhet.

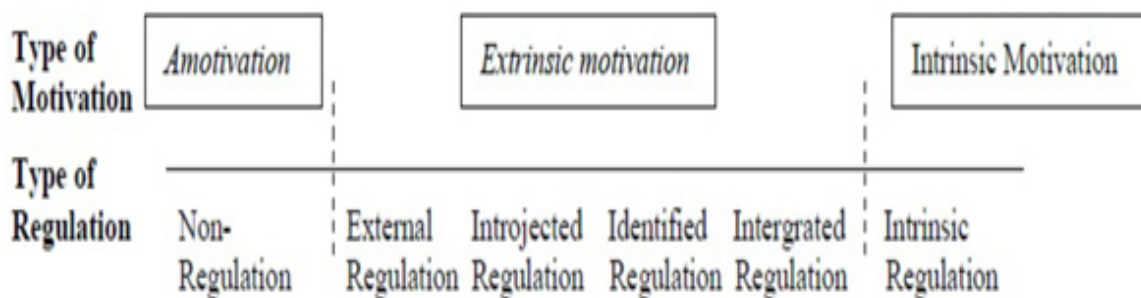
Disse tre behovene er grunnleggende for hvorvidt en person er aktiv i en situasjon og de er avgjørende for hvordan individet møter ulike hindringer i en oppgave. Individer som opplever at deres grunnleggende behov er tilfredsstilt opplever en indre motivasjon og søker derfor nye utfordringer for å lære. Behovene er grunnleggende for hvorvidt en person er aktiv i en situasjon og for hvordan individet møter ulike hindringer i en oppgave.

### **3.2.2 Internalisering av holdninger og verdier**

Teorien om internalisering, "*Organismic integration theory*", tar for seg menneskers integrering av verdier, motivasjon og interesser. *Internalisering* er en prosess der individet forvandler en ytre regulering til ens egen, og det er i denne prosessen læring skjer (Deci & Ryan 2002). I lys av teorien skjer prosessen av internalisering av handlinger på et indre plan. Internaliseringen skjer vedvarende og går fra at handlingen ikke er selvbestemt, til fullstendig selvbestemt regulering (Deci & Ryan 2002).

Da mennesker integrerer sine erfaringer hvis de får muligheten, er rollen til signifikante andre rundt personen avgjørende. Hvis en blir oppmuntret av signifikante andre til å gjøre handlinger en ikke er indre motivert for, kan en internalisere aktiviteten gjennom de ytre reguleringene en får. Når dette skjer, handler individet autonomt i forhold til en tidligere ytre motivert atferd (Deci & Ryan 2002).

Teorien om internalisering skiller mellom ulike former for internalisering. Langs et kontinuum fremtrer ytre motivasjon gjennom fire ulike grader, som går fra *ytre regulering* til *integrasjon*.



Figur 3.1: Internaliseringsprosessen (fra Deci & Ryan 2002).

Slik figur 3.1 viser, blir de fire typene av ytre motivasjon karakterisert i forhold til hvilken grad noe har blitt internalisert og integrert til selve individet (Lillemyr 2007).

*Ytre regulering* ("external regulation") er det stadiet hvor det forekommer lavest grad av autonomi, og hvor motivasjonen fortsatt er på et ytre plan. Når en på dette stadiet handler, så gjøres dette primært for å unngå ulemper eller oppnå fordeler. Da den ytre regulerte aktiviteten kun utføres på grunn av ytre belønning, og personen ikke opplever noen form for personlig gevinst, kan det minne om en amotivert tilstand (Lillemyr 2007).

I *introjeksjon* ("introjected regulation") er individet mer autonomt, men handlingene skjer mest på grunn av ytre press fordi personen identifiserer seg med en verdi (Deci & Ryan 2002). Personen kan for eksempel oppleve at det ligger en intern eller ekstern forventning rundt sine handlinger og dermed handler for å møte disse forventningene.

I det tredje stadiet, *identifikasjon* ("identified regulation"), vil den ytre motivasjonen påvirkes og reguleres ut fra interesse. Det som er betydningsfullt her er at personen handler på grunnlag av egen interesse. Handlinger blir da gjort med bakgrunn i noe som er personlig viktig og som derfor har en viss verdi hos individet. Selv om handlingene en da gjør ikke er

indre motivert, vil personen handle for å oppnå en intern interesse og tilfredsstillelse (Deci & Ryan 2002; Lillemyr 2007). *Integrasjon* ("integrated regulation") er den fjerde og siste graden, hvor det forekommer størst grad av selvbestemmelse. På dette stadiet har den ytre reguleringen blitt en del av personen og vil derfor ligne mer på en indre motivert handling. En verdi da tatt opp i personligheten og vil være samsvarende med personens egne valg (Lillemyr 2007).

Da handlingen fortsatt har en instrumentell verdi og ikke kun baseres på personens egen interesse og glede, er det ikke en fullt indre motivert handling (Deci & Ryan 2002).

Under alle disse gradene vil handlingen som blir utført i mer eller mindre grad være ytre motivert. Da handlingen blir gjort for å oppnå resultater, og ikke blir utført av egen interesse eller glede, er ikke individet villig til å handle hvis det ikke fører til ønsket resultat.

Handlinger som er ytre motivert blir ofte påvirket av signifikante andre som presenterer oppgavene som ønskes internalisert.

Deci & Ryan (2002) presiserer at internalisering ofte skjer bedre hos de som har en god relasjon til sine signifikante andre. Det er også avgjørende at personen som handler opplever å være kompetent og i en viss grad autonom opp mot arbeidsoppgaven.

I lys av teorien om internalisering ser vi at de tre grunnleggende behovene for autonomi, kompetanse og relasjoner har betydning for å internalisere ytre verdier.

### **3.2.3 Teorien om kognitiv evaluering**

"Cognitive Evaluation Theory", som Lillemyr (2007) omtaler som *teorien om kognitiv evaluering*, gir en forklaring på hvordan aspekter ved det sosiale miljøet påvirker indre motivasjon.

En indre motivert aktivitet utføres uten noen annen form for belønning enn den glede og tilfredsstillelse som personen oppnår gjennom selve aktiviteten (Lillemyr 2007). Det vil med andre ord si at en engasjerer seg i aktiviteten fordi aktiviteten i seg selv gir tilfredsstillelse og virker interessant, fremfor å handle ut fra eksterne ønsker eller tvang (Reeve mfl. 2008).

Mens aktiviteten i indre motivert atferden blir et mål i seg selv, vil ytre motivert atferd bære preg av at personen handler for å få en form for ytre belønning eller for å oppfylle eksternt forventning.

Motivasjonssystemet blir sett på som ulike følelsesmessige erfaringer, holdninger og innstillinger om seg selv og miljøet, og om hvordan disse kan samspille med hverandre (Lillemyr 2007).

Deci og Ryan (2002) påpeker at ulike reaksjoner i det sosiale miljøet rundt individet vil bidra ulikt på utviklingen av den indre og ytre motivasjonen. Det er grunn til å anta at ytre belønning ofte kan hemme motivasjon hvis handlingen allerede er basert på indre motivasjon. Teorien om kognitiv evaluering blir brukt for å forklare hvordan ytre belønning kan påvirke og eventuelt hemme handling som allerede er indre motivert.

Det viser seg at det varierer hvordan påvirkningen skjer ut fra hvordan personen opplever den ytre belønningen. Positiv tilbakemelding kan ofte øke den indre motivasjonen, i tillegg til at konkrete belønninger potensielt kan gjøre det samme. Dette gjelder derimot bare når de er brukt i sammenheng med kompetanse eller utvikling (Reeve mfl. 2008).

Hvis personen som får ytre belønning har en *eksternal orientering* relatert til autonomi, og en hendelse bidrar til forandring i denne oppfatningen, vil dette hemme indre motivasjon. Hvis hendelsen derimot gir personen forståelse, og har en *internal orientering*, så blir ikke den indre motivasjonen negativt påvirket, men vil øke (Lillemyr 2007; Reeve 2009).

En siste kognitiv prosess som Deci og Ryan (2002) tar for seg er *oppfattet kompetanse* (*perceived competence*). Det innebærer ideen om at en hendelse som øker personens oppfattelse av kompetanse, vil øke indre motivasjon. Derimot vil personen bli mindre indre motivert dersom det er en hendelse som reduserer oppfattelse av kompetanse.

I lys av denne teorien ser vi at en kan øke indre motivasjon ved å gi positive tilbakemelding om menneskers kompetanse og ved å støtte menneskers selvbestemmelse (Reeve mfl. 2008).

### 3.3 Oppsummering og drøfting

I dette kapitlet har jeg gjort rede for Deci og Ryans (2000) selvbestemmelsesteori. Ved å presentere tre av de fem miniteorier den består av.

Miniteoriene tar for seg ulike aspekter ved menneskers utvikling av motivasjon.

De tre grunnleggende behovene (relasjoner, autonomi og kompetanse) påvirker menneskers handlinger. Tilfredsstillelse av behovene påvirker motivasjon, velbehag og hvordan en møter hindringer i en arbeidssituasjon. Teori om kognitiv evaluering tar for seg ideen om at indre motivasjon kan bli påvirket av ytre faktorer. Indre motivasjon kan økes ved at en får positive



tilbakemeldinger for sin kompetanse og ved at en får autonomistøtte. Den indre motivasjonen kan derimot svekkes hvis følelsen av autonomi svekkes. Teorien om internalisering gjør rede for at mennesker tar til seg læring og gjør aktivitetene til sine egne. Hvis en ikke er indre motivert for en handling, kan en blir oppmuntret av signifikante andre og dermed internalisere aktiviteten gjennom ytre regulering. Når dette skjer, handler individet autonomt i forhold til en tidligere ytre motivert atferd (Deci & Ryan 2002). Dermed er det avgjørende at en opplever en god relasjon til signifikante andre. I tillegg til gode relasjoner viser det seg at å føle seg kompetent og autonom også er av betydning for internalisering. Disse tre grunnleggende behovene påvirker menneskers handlinger. Tilfredsstillelse av behovene påvirker motivasjon, velbehag og hvordan en møter hindringer i en arbeidssituasjon. Selv om miniteoriene tar for seg ulike aspekter, er de både overlappende og supplerende til hverandre. En gjenganger i teoriene er betydningen av det sosiale miljøet rundt mennesket og deres påvirkning på utvikling av motivasjon og læring.

Selvbestemmelsesteori karakteriserer mennesket som aktivt og vekstorientert. Samspillet med omgivelsene rundt vil fremme eller hemme drivet om å utvikle seg. Da vi med bakgrunn i selvbestemmelsesteori kan forvente at elever kommer inn i skolen med et naturlig driv og vilje om å lære, vil hvilket miljø de møter i skolen være avgjørende for at de skal fortsette å være aktive og indre motiverte. Lærerens tilnærming til elevenes behov for utvikling og selvbestemmelse er dermed avgjørende. Selvbestemmelsesteori har konkrete råd om for hva som bør gjøres i et klasserommet vil bli presentert i kommende kapittel, hvor jeg vil se på selvbestemmelsesteori og miniteoriene mer konkret applisert i skolen.

## 4 Selvbestemmelsesteori i pedagogisk sammenheng

Dette kapitlet vil ta for seg hvordan selvbestemmelsesteori får en vesentlig rolle i en pedagogisk sammenheng. Jeg tar utgangspunkt i klasseromssituasjonen med bakgrunn i selvbestemmelsesteori.

Både elevens og lærerens rolle og relasjon til hverandre vil bli tatt opp. I tillegg vil jeg gå inn på hvilken betydning *autonomistøttende* eller *kontrollerende* motivasjonsstil hos læreren kan ha for utvikling av gode relasjoner mellom seg og eleven, samt motivasjon hos eleven (Reeve 2009).

Kapitlet vil deretter ta for seg hvorvidt andre faktorer som ledelsen i skolen, foresatte og elever kan påvirke lærers motivasjonsstil, og dermed mulighetene for å utvikle gode relasjoner til eleven.

Da selvbestemmelsesteori står sentralt for denne delen av besvarelsen er begrepene *indre motivasjon*, *autonomi*, *kompetanse* og *relasjoner* sentrale.

Avslutningsvis vil jeg gå inn på *struktur* i klasserommet for å belyse hvorvidt det har betydning for lærers autonomistøttende eller kontrollerende motivasjonsstil.

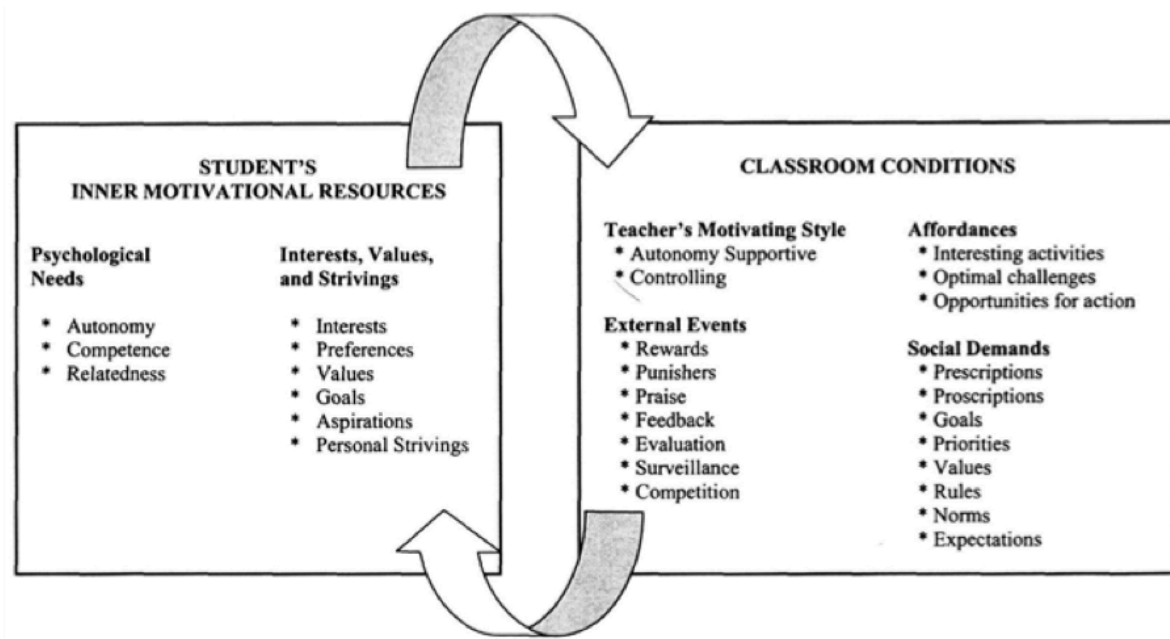
### 4.1 Eleven i klasserommet

I lys av selvbestemmelsesteori har alle elever, uavhengig av bakgrunn eller evner, en motivasjonell ressurs som potensielt driver dem i å delta i aktiviteter. Dette indre drivet blir mer eller mindre aktivisert av konteksten de befinner seg i. Hvorvidt disse indre behovene blir aktivisert, vil videre påvirke internalisering og indre motivasjon.

Klasserommets miljø vil da ha betydning for hvorvidt eleven utvikler den indre drivene om å være aktiv. Blant annet er autonomistøttende og trygge læringssituasjoner to faktorer som vil være med på å fremme indre driv hos en elev (Reeve mfl. 2008).

En dialektisk prosess mellom elevers naturlige oppsøking av læring og klasserommets læringsmiljø vil være med på å utvikle elevens læring og motivasjon.

Reeve og kolleger (2008) presenterer det de omtaler som en dialektisk modell som illustrerer hvordan de ulike faktorene vil kunne påvirke hverandre gjensidig:



Figur 4.1: Reeves dialektiske modell (Reeve mfl. 2008)

Boksen på venstre side i figuren viser elevenes grunnleggende behov og motivasjonelle ressurser. Elevene har grunnleggende behov for relasjoner, å oppleve kompetanse og selvbestemmelse. Hvis elevenes behov blir møtt og ivaretatt vil elevene kunne utvikle indre motivasjon, som kan føre til engasjement og aktivitet i klasserommet (Reeve mfl. 2008). Den indre motivasjonen vil derimot bli negativt påvirket dersom det blir styrt i form av tidsfrist, evaluering, kontroll og noen tilfeller med ytre belønning (Deci & Ryan 2000). Ruten på høyre side representerer klasserommets læringsmiljø, som autonomistøttende, kontrollerende eller demotiverende. Figuren viser at klasserommets miljø og elevens motivasjon er noe som vil påvirke hverandre gjensidig og kan ikke bli sett på som uavhengig av hverandre.

Miljøet i klasserommet vil være med på enten å støtte eller hindre de indre behovene eleven kommer med til klasserommet (Reeve mfl. 2008). Mens kontroll vil hemme den indre motivasjonen, vil autonomistøtte på den andre siden fremme den (Deci & Ryan 2000). Mer autonomistøtte og positiv tilbakemelding i naturlige situasjoner er dermed viktig. For store krav, fravær av varme og omsorg motarbeider autonomifølelsen og kan derfor hemme

utvikling av indre motivasjon og evne til selvregulert læring. Barn som utvikler gode relasjoner, vil være mer åpne for å internalisere verdier og interesser fra gruppen (kapittel 3.2.2.) (Reeve mfl. 2008).

I lys av dette ser vi at lærerens rolle i klasserommet og betydning av en lærer-elev relasjon har stor betydning for elevers utvikling av læringslyst.

## **4.2 Lærerens rolle**

Sett i lys av selvbestemmelsesteori er det avgjørende at elever opplever å være indre motivert, for å ha et personlig driv og interesse i timene. Lærerens oppgave er avgjørende for at eleven skal kunne utvikle indre motivasjon og driv for nye tema. Dette krever at elevene blir imøtekommet på sine grunnleggende behov om relasjoner, autonomi og kompetanse.

Det er mye en lærer kan gjøre for å støtte elevenes indre motivasjon. Blant annet ved å vise interesse og engasjement overfor eleven, samt å være autonomistøttende. Dette kan gjøres ved å oppmuntre til initiativ, minske kravet om å utføre noe på en bestemt måte og vise tillit til eleven. Vi ser at ved å legge til rette og oppfordre eleven til selvstendighet og valg av aktivitet vil dette bidra til økning av indre motivasjon (Lillemyr 2007).

Selv om det å støtte indre motivasjon har betydning vil det likevel ikke si at belønning av ytre form er hensiktsløs. Oppmuntring ved å gi valgmuligheter, optimale utfordringer og bekræftende tilbakemelding gir også økt indre motivasjon.

Hvordan læreren oppleves i klasserommet vil ha stor betydning for hvordan læringsmiljøet blir og hvordan motivasjonen hos de ulike elevene utvikler seg. Lærerens rolle er avgjørende og det er viktig at det vises interesse for barnet. Ved at elevenes grunnleggende behov som relasjoner blir imøtekommet, vil elevene være mer mottagelige for å internalisere nye verdier og interesser (kapittel 3.2.2), og vurderer situasjonen mer positivt.

Slik vil de voksne vise at de ønsker å involvere seg, noe som vil gi barnet følelsen av at en hører til og betyr noe, dette vil videre utvikle lærer-elev relasjonen på en positiv måte.

Ut ifra dette ser vi at det kan ha avgjørende betydning om læreren oppleves som autonomistøttende contra kontrollerende.

### 4.2.1 Lærers motivasjonsstil – Autonomistøttende eller kontrollerende

Lærere anses som viktig støtte for elevers engasjement og utvikling av motivasjon.

Lærere kan anvende ulike *motivasjonsstil* i klasserommet. Reeve (2009) redegjør for at de to motivasjonsstilene, autonomistøtte og kontroll, kan betraktes som i et kontinuum, med full autonomistøtte på det ene ytterpunktet og kontroll på det andre (Reeve 2009).

Lærere med autonomistøttende motivasjonsstil tar elevenes perspektiv, ser deres behov, vektlegger deres interesser og tar deres preferanser på alvor. Samtidig legger de til rette for optimale utfordringer, mens de presenterer interessante og relevante aktiviteter i læringssituasjonen (Jang, Deci & Reeve 2010). Autonomistøttende lærere, som gir næring til indre motivasjon, bruker et lite kontrollerende språk og erkjenner elevenes perspektiv og følelser (Jang mfl. 2010). Med andre ord er de åpne for elevenes tankemåter, følelser og handlinger, og aksepterer elevers motivasjonelle potensialer.

Opplever eleven derimot en lærer med kontrollerende motivasjonsstil, vil dette kjennetegnes ved at eleven ikke får være delaktig og selvbestemt i sitt læringsmiljø (Reeve 2009).

Reeve (2009) presenterer ulike eksempler hvor lærere forsøker å motivere elever på en kontrollerende måte. For det første kan læreren forvente at eleven skal ta i bruk lærerens perspektiver. Læreren vil da påtvinge elevens følelser eller handlinger. Han eller hun kan også presse eleven til å tenke, føle og handle på en spesifikk måte. Slikt press og forventning oppleves som kontrollerende og vil hemme elevens opplevelse av å kunne ta egne valg. Det blir med andre ord handlinger som er motsatt av å være autonomistøttende, og grunnleggende behov blir ikke møtt.

I følge selvbestemmelsesteori er det ikke slik at lærere enten er kun autonomistøttende eller kontrollerende. Lærers motivasjonsstil kan som tidligere beskrevet, plasseres på en rangering fra høyt kontrollerende til høyt autonomistøttende (Reeve 2009).

Empiriske studier viser at elever med autonomistøttende lærere ser ut til å ha et vidt spekter av positive pedagogiske resultater (Reeve 2009). Elever som opplever lærere med autonomistøttende motivasjonsstil er mer positive i klasserommet og ser ut til å få bedre resultater enn elevene med kontrollerende lærere (Deci & Ryan 2000; Reeve 2009).

Lærere som anvender en autonomistøttende motivasjonsstil tenderer til å fremme elevers deltagelse og læring i klasserommet.

I en skolesituasjon er det mye lærere vil at elevene skal være delaktige og engasjerte i. De kan ta i bruk ulike former for ytre belønning for at eleven skal handle deretter. Dermed blir belønningen brukt for å styre elevenes handlinger. I følge selvbestemmelsesteorien vil det imidlertid være bedre om eleven ikke blir kontrollert til å gjøre enn handling, men heller få inspirasjon til å internalisere en personlig interesse for å handle eller søke informasjon. Elevens funksjonalitet er mest positiv for å internalisere når elevene opplever høy grad av autonomi (Deci & Ryan 2002). Slik vi var inne på i teorien om kognitiv utvikling (kapittel 3.2.1) vil sosiale aspekter påvirke indre motivasjon og den indre motivasjonen vil øke hvis menneskers behov for autonomi får støtte. Opplevelsen av selvbestemmelse ved at handlingen har utspring i en selv, vil utvikle det indre drivet. Ved å lytte til elevenes stemme og oppfordre den til å bidra kan dette fremme følelsen av autonomi, og dermed støtte elevenes grunnleggende behov.

Når læreren bruker et informativt toneleie fremfor å kommandere og presse eleven, er dette hensiktsmessig for å utvikle en positiv, autonom følelse. Studier viser at elever som blir oppfordret til slik indre autonomi vil få bedre selvregulerte strategier (Schunk & Zimmerman 2008). Det er generelt viktig med god kontakt slik at eleven føler at læreren gir tips og oppgaver til elevens eget beste. Slik kan de sammen utvikle et godt læringsmiljø hvor eleven bidrar til læring ved at han tar ansvar og er aktiv i sin læringssituasjon (Reeve mfl. 2008). En autonomistøttende lærer utvikler god relasjon til elevene og legger grunn for internalisering av nye verdier og interesser, gjennom å tilfredsstille grunnleggende behov (Olaussen 2009).

Gode lærer-elev relasjoner er avgjørende for at læreren skal få en mulighet til å bli kjent med elevenes interesser og tanker for å kunne fungere på en autonomistøttende måte (La Guardia & Patrick 2008).

En må ta i betraktning at en lærer kan ha til hensikt å anvende en autonomistøttende motivasjonsstil og være strukturert, men læreren er ikke alene om å avgjøre klasseromssituasjonen. Det er flere ledd i skolesystemet som avgjør hva som skal være fokusområdet og hvordan undervisningen skal foregå. Mye tidspress og krav fra andre hold bidrar til at læreren kan påføre dette presset videre på sine elever, og dermed oppfattes som kontrollerende. Lærerens, skoleledelsens, elevenes og foreldrenes holdninger kan derfor være med på å påvirke motivasjonsstilen som blir anvendt i klasserommet.

#### **4.2.2 Utvikling av lærerens motivasjonsstil: press ”ovenfra”, ”nedenfra” og ”innenfra”**

Vi har sett at lærerens motivasjonsstil har stor betydning for at elevens grunnleggende behov blir møtt, noe som videre påvirker deres engasjement i en læringssituasjon. Til tross for at en autonomistøttende motivasjonsstil er viktig for læring, ser det ut til at kontrollerende motivasjonsstil blir brukt hyppigst i klasserommet (Reeve 2009). En kan ikke forstå relasjonen uavhengig av læreren (Pianta 1999). Lærere har et liv utenfor klasseromskonteksten som på en eller annen måte vil påvirke relasjonen de har til barna i klasserommet. De kan bli påvirket av mandatene over seg ved at skolen har stort fokus på hvordan elevene skårer. Lærerens grunnleggende behov om å føle seg kompetent, autonom og ha gode relasjoner er også en faktor som spiller en stor rolle for relasjonen. Læreren er mer engasjert og er mer motivert til å arbeide mot en god relasjon hvis disse grunnleggende behovene er tilfredsstilt (Klassen mfl. 2012). Med dette ser vi at læreres grunnleggende behov er vel så relevante for relasjonen de utvikler med eleven.

Lærerens motivasjonsstil kan være ulik i forskjellige klasserom, og det er ikke alltid læreren benytter seg av den motivasjonsstilen han eller hun har som hensikt i å bruke.

Lærerens personlighet, fokusområde og hvorvidt læreren opplever at de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt, vil være med å påvirke lærerens stil i klasserommet (Reeve 2009; Klassen mfl. 2012). Disse påvirkningene er implisitt eller eksplisitt påført læreren av faktorer utenfor selve læringssituasjonen, som reglementet i skolen, forventinger hos foreldre eller samfunnet, og lærerens forventinger overfor seg selv (Reeve 2009). Reeve (2009) gjør rede for tre ulike måter læreren kan føle press på som vil påvirke motivasjonsstilen; press ”ovenfra”, ”nedenfra” og ”innenfra”.

Læreren som føler press ”ovenfra”, for eksempel fra administrasjonen eller rektor, kan ha fokus på testresultater og måloppnåelse. Hvis læreren opplever å bli mye styrt av reglementet og det stilles krav som fokuserer på resultater i klasserommet, kan dette påvirke lærerens motivasjonsstil. Mer styring kan hindre læreren i å være kreativ og handle slik han eller hun vil i sin undervisning (Ball 2003).

Det å oppleve skiftende krav, forventninger, ansvar og til stadighet bli registrert, vil dette være et stressmoment som kan hindre læreren å handle på sin naturlige måte (Ball 2003).

Press fra ledelsen kan føre til usikkerhet på om det en gjør er godt nok, om en gjør like mye

som andre lærere og et høg om å bli best og få de beste resultatene. Etterhvert kan dette gå utover tankegangen og hensikten en lærer har i klasserommet. En kan begynne å tvile på seg selv og føle seg ineffektiv hvis en ikke har gode resultater å vise frem til hos ledelsen (Ball 2003). Selv om læreren har tro på en autonomistøttende motivasjonsstil, kan han eller hun bli påvirket og endre fokus, eller begynne å tvile på sine ferdigheter. Å bli kontrollert vil også påvirke lærerens motivasjon i en negativ retning, da det grunnleggende behovet for å oppleve autonomi vil bli forstyrret (Klassen mfl. 2012). Med dette kan læreren oppleve en form for konkurranse og press for å yte, og dette presset kan bli påført videre til elevene (Ball 2003; Reeve 2009).

Det er ikke slik at fokus på vurdering og resultater i skolen alltid kommer i veien for akademisk arbeid. Men et overdrevent fokus på dette kan endre hva akademisk arbeid og læring er og hva det egentlig handler om. Dette gir ingen plass for en autonom eller etisk selv. For mye fokus på måling og resultater setter en stopper for en autonomistøttende motivasjonsstil og en følelse av selvbestemmelse både hos lærere (Klassen mfl. 2012) og hos elevene (Ball 2003).

Andre ganger kan læreren oppleve slikt press "nedenfra" (Reeve 2009). Slikt press kan komme fra elevene som kan virke utfordrende for læreren og dermed ha som konsekvens å påvirke motivasjonsstilen. Lærerens personlighet får da stor betydning, fordi press "nedenfra" handler om hvordan læreren tolker og forholder seg til oppførselen til ulike elever. Lærere kan tendere mot å utvikle en kontrollerende motivasjonsstil hvis de opplever at elevene er lite indre motiverte og interesserte i undervisningen (Reeve 2009). Med bakgrunn i dette kan lærerens tolkninger av elevers atferd påvirke motivasjonsstilen læreren anvender. En elev som ser ut til å være lite motivert kan derfor føre til kontrollerende stil hos lærer.

Til slutt gjør Reeve (2009) rede for at læreren også kan oppleve press "innenfra". Læreren er påvirket av sin egen personlighet eller ståsted ut fra tanker om motivasjon eller utvikling hos elever. Noen lærere kan for eksempel ta i bruk en maktrolle hvor de ikke får en god relasjon til sine elever, men heller tenderer til å være kontrollerende.

Reeve (2009) diskuterer videre at læreren også kan misforstå begrepene struktur med kontroll, og dermed anvende kontrollerende motivasjonsstil når hensikten har vært å lage god struktur for undervisningen. Dette blir belyst nærmere (kapittel 4.4).

Da både ytre og indre faktorer kan påvirke lærerens motivasjonsstil er det viktig å ha fokus på dette i skolen. Det viser seg at bevisstgjøring av motivasjonsstilen til læreren gjør det



mulig å endre kontrollerende atferd til mer autonomistøttende (Reeve 2009). Ved å få bevissthet over ulike motivasjonsstil og hvilken konsekvenser de ulike stilene ser ut til å ha, vil en være mer åpen for endring av sin nåværende væremåte. Å være oppmerksom på sin egen motivasjonsstil og tilnærming til elevene, samt hvordan dette vil påvirke dem, fungerer som første steg for å få en mer autonomistøttende motivasjonsstil (Reeve 2009).

Deretter er det viktig at læreren virkelig anerkjenner at en autonomistøttende motivasjonsstil er en god pedagogisk praksis, både for elevene og for læreren selv. Når læreren har anerkjent dette vil han eller hun kunne tilrettelegge for å få en slik motivasjonsstil ved å lytte og støtte eleven i sin læring. Slik vil læreren i samarbeid med elevene kunne lage et miljø i klasserommet hvor elevene opplever at de blir hørt og kan bidra til et godt læringsmiljø (Reeve 2009). Skoleledelsens syn på prestasjoner og resultater er også av betydning, da lærerens opplevelse av press ”ovenfra” vil kunne overføres til elevene. At skoleledelsen blir bevisste på hva et slikt fokus på resultater og prestasjoner kan føre til vil kunne bidra til et bedre læringsmiljø i skolen.

For at en autonomistøttende motivasjonsstil skal kunne utvikle seg i et klasserom er det viktig at det oppstår en god og funksjonell lærer-elev relasjon. For at elevene skal kunne utfordre seg selv samtidig som de får veiledning, er det viktig at eleven opplever å ha gode og trygge relasjoner, oppleve at han eller hun er selvbestemt og får opplevelsen av å utvikle sin kompetanse, med støtte hos læreren.

## **4.3 Lærer-elev relasjonen i lys av selvbestemmelsesteori:**

### **Lærers perspektiv**

En stor del av jobben til en lærer går ut på å samhandle og ha relasjoner til andre mennesker, enten det skulle være med kollegaer, foresatte eller elever. Det er en unik situasjon hvor kommunikasjon og relasjoner har en stor plass i løpet av arbeidsdagen.

Lærerens emosjonelle tilstand har stor innvirkning på situasjonen da læreren har en betydelig påvirkning på elevers motivasjonelle utvikling.

Prinsippene i selvbestemmelsesteori er grunnleggende for alle mennesker. Derfor er den gjeldende både for elevers motivasjon for læring, så vel som læreres motivasjon til å undervise. I lys av teorien blir den relasjonen lærer og elev har til hverandre være avgjørende for hvorvidt den indre motivasjonen utvikler seg hos begge parter. Da læreren stadig er i interaksjon med sine elever er det betydningsfullt også for lærerens indre motivasjon at

relasjonen er god. Dårlig kvalitet på lærer-elev relasjonen kan føre til lavere engasjement og tilfredshet hos læreren, samt høyere grad av angst, sinne og emosjonell utmattelse (Klassen mfl. 2012). Videre tar studien til Klassen mfl. (2012) for seg forholdet mellom selvbestemmelsesteori og relasjoner. Studiet går ut på å se på selvbestemmelsesteori i skolesammenheng, med fokus på hvordan tilfredsstillelse av læreres grunnleggende behov er relatert til deres engasjement på arbeidsplassen og velbehag på jobb. De kom frem til at det er en sterk korrelasjon mellom læreres engasjement og emosjonelle tilstand, og tilfredsstillelse av grunnleggende behov for relasjoner (Klassen mfl. 2012). Relasjoner til kolleger viste seg også å ha betydning, men ikke i like stor grad som relasjonen til elevene (Klassen mfl. 2012). I lys av dette ser vi at det er grunn til å tro at tilfredsstillelse av det grunnleggende behovet for relasjoner med elever fører til høyere grad av engasjement og positive følelser. Lærers engasjement vil smitte over på elevene, og vil føre til at relasjonen mellom lærer og elev vil påvirke hverandres motivasjon og velvære gjensidig.

La Guardia og Patrick (2008) understreker også hvordan selvbestemmelsesteori gir et verdifullt rammeverk for å forstå det motivasjonelle fundamentet av en relasjonell prosess. De påpeker at kvaliteten på relasjonen vil kunne predikerer personlig vekst og utvikling. Det viser seg at større grad av autonomi i en relasjon vil føre til mer åpenhet og fleksibilitet i relasjonen. Samtidig vil følelsen av å bli kontrollert og styrt føre til større distanse (La Guardia & Patrick 2008). Om elever skulle oppleve stor grad av kontroll i relasjonen kan det føre til at de blir distansert fra læreren. Dette kan videre ha negative konsekvenser ettersom elever tidlig etablerer mønstre for motivasjon og faglige prestasjoner som stabiliserer seg gjennom skoleårene (Spurkeland 2011). En støttende og positiv lærer-elev relasjon kan hindre elevene i å gjøre en dårlig jobb i klasserommet og vil dermed ha konsekvenser for deres akademiske resultater. Også gode relasjoner mellom elevene ser ut til å påvirke prestasjonene positivt (Valiente mfl. 2008). Slik vi har vært inne på før vil gode relasjoner videre føre til at elevene blir mer åpne for å internalisere verdier og interesse (Reeve mfl. 2008).

Opplevelsen av å være selvbestemt i en relasjon øker indre motivasjon og engasjement i relasjonen en befinner seg i. Føler en seg derimot kontrollert, vil en være mindre indre motivert for å bli i relasjonen eller for å yte i relasjonen (La Guardia & Patrick 2008). Med dette ser vi at lærer-elev relasjoner har en påvirkning på lærers motivasjon til å lære bort, samt utvikling av indre motivasjon hos elever. En god lærer-elev relasjon er også relatert til positive, akademiske resultater ved at det fremmer elevers engasjement, læring og indre motivasjon (Klassen mfl. 2012). Videre er stor grad av autonomi i relasjonen

betydningsfull da den vil føre til mer åpenhet og fleksibilitet i relasjoner (La Guardia & Patrick 2008).

Med bakgrunn i selvbestemmelsesteori er gode relasjoner betydningsfullt for utviklingen av indre motivasjon og velvære, både hos lærer og elev. Lærere som fremmer autonomi bygger en god relasjon til elevene sine (Reeve 2006).

## 4.4 Struktur skaper rom for autonomistøtte

Jang mfl (2010:589) referer Skinner, som definerer struktur som:

”Structure refers to the amount and clarity of information that teachers provide to students about expectations and ways of effectively achieving desired educational outcomes”.

Det skilles mellom tre områder innenfor struktur. Jang mfl. (2010) gjør rede for at struktur handler om hvorvidt læreren 1) gir klare, forståelige og detaljerte instruksjoner under *introduksjon*, 2) gir elevene veiledning i det pågående arbeidet (*læring*), 3) gir konstruktive *tilbakemeldinger* på hvordan elevene kan oppnå kontroll over læringsaktiviteten.

I en artikkel har Jang mfl. (2010) belyst at struktur i klasserommet vil være med på å styrke autonomistøtte hos læreren. Lærere som anvender en strukturert undervisning gir klare, forståelige og detaljerte beskrivelser. De er gode på å veilede elevenes pågående aktiviteter, samtidig som de gir konstruktive tilbakemeldinger på hvordan eleven kan få kontroll i sine skolerresultater (Jang mfl. 2010). Når læreren anvender gode strukturer i klasserommet vil de vise elevene hva som er forventet og hjelper elevene til å forstå hva som skal til for å gjøre det bra på skolen. Elever med strukturerte lærere har et større engasjement i klasserommet og får mer positive akademiske resultater, sammenlignet med lærere med dårlig struktur (Jang mfl. 2010). Med struktur skapes det klarhet og ryddighet i en læringssituasjon (Jang mfl. 2010).

Struktur blir i noen tilfeller omtalt og sett på som kontrollerende, mens kontroll blir ansett som struktur (Jang mfl. 2010). Det blir påpekt at det er viktig å skille mellom disse to begrepene og hvordan de blir brukt, da betydningen av ordene på ingen måte er det samme. Struktur kjennetegnes som klarhet og ryddighet i læringssituasjoner, og er dermed det motsatte av kaos som ofte fører til forvirring (Jang mfl. 2010). Strukturert undervisning handler dermed om at læreren er klar og forståelig når han eller hun gir informasjon til

elevene sine. Kaos vil på den andre siden kjennetegnes av motstridende beskjeder og dårlig kommunikasjon (Jang mfl. 2010).

I lys av dette ser vi at struktur kan blir brukt i ulike sammenheng og på ulike måter, og utfallet kan variere ut ifra hvordan det blir anvendt. Når struktur blir brukt på en kontrollerende måte vil den være skadelig for elevenes engasjement, mens hvis strukturen blir brukt på en autonomistøttende måte vil engasjementet forsterkes (Jang mfl. 2010).

Jang og kolleger (2010) gjorde en studie for å undersøke deres hypotese om at lærere som både er autonomistøttende og strukturerte vil i større grad ha elever som er engasjert i undervisningen. Det de kom frem til var at relasjonen mellom autonomistøtte og struktur vil påvirke hvordan elever engasjerer seg i klasserommet. De skiller mellom to ulike stiler for engasjement hos eleven. På den ene måte kan eleven virke tilsynelatende engasjert for omgivelsene sine, men ikke oppleve et indre engasjement. På den andre siden kan eleven oppleve et indre engasjement og subjektivt interesse for oppgaven (Jang mfl. 2010). Studien viste at lærere som anvendte en autonomistøttede motivasjonsstil hadde elever med begge typer engasjement. Lærere som kun var strukturerte hadde derimot elever som kun var engasjerte på et overfladisk plan, men ikke subjektivt interesserte (Jang mfl. 2010). Med denne studien viste Jang mfl. (2010) at struktur er hensiktsmessig for elevers læring, indre motivasjon og interesse. For at det skal ha nytte må det skje parallelt med autonomistøtte (Jang mfl. 2010).

## 4.5 Oppsummering

I dette kapittelet har selvbestemmelsesteori blitt belyst i en pedagogisk sammenheng, med utgangspunkt i klasserommet. Jeg har vært inne på ulike motivasjonsstil som en lærer kan anvende, og sett på hvordan disse kan være med på å påvirke elevers utvikling av indre motivasjon. En autonomistøttende motivasjonsstil kjennetegnes av at læreren er åpen for elevers innspill og engasjement. Videre vil lærere som anvender en autonomistøttende motivasjonsstil føre til elevers utvikling av indre motivasjon, deltagelse og læring i klasserommet.

Lærerens rolle i klasserommet som autonomistøttende bidrar til å tilfredsstille grunnleggende behov om relasjoner og har stor betydning for elevers utvikling av motivasjon.

Ulike faktorer som elevers grunnleggende behov og klasserommets miljø vil påvirke hverandre gjensidig. Læreren har da en avgjørende rolle for å tilrettelegge undervisningen og klasserommsmiljøet, slik at utviklingen av motivasjon vil gå i riktig retning.

Selv om læreren skulle ha til hensikt å anvende en autonomistøttende motivasjonsstil er det mange ulike faktorer som spiller inn og kan påvirke motivasjonsstilen. Skoleledelsen, foresatte, elevene og lærerens forventninger til seg selv kan sette press og føre til at læreren ikke yter maksimalt og blir demotivert. I lys av selvbestemmelsesteori er det avgjørende at læreren opplever å få sine grunnleggende behov tilfredsstilt på jobb, for å være motivert og engasjert i jobben. Da behovet for relasjoner er en av de grunnleggende behovene hos mennesket, er det betydningsfullt med gode relasjoner for både lærer og elev.

Studien gjort av Jang og kolleger (2010) viser hvordan undervisningens struktur vil påvirke hvorvidt det er rom for autonomistøtte i klasserommet.

God struktur i undervisningen er veiledende for elevers pågående aktiviteter, samtidig som det gis konstruktive tilbakemeldinger på hvordan eleven kan få kontroll i sine skoleresultater. En godt strukturert undervisning ser ut til å gi rom for autonomistøtte og et større engasjement i klasserommet.

# 5 Samlet oppsummering – empirisk problemstilling

For å svare på mitt innledende spørsmål, *"På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?"*, har jeg vendt meg til teori og sett på tre rådende teoretiske perspektiv bygget på internasjonal litteratur om lærer-elev relasjon: tilknytningsperspektivet, sosiokulturelt perspektiv, og motivasjonsperspektivet.

Jeg har sett at lærer-elev relasjonen er kompleks og utvikles i sosialt samspill over tid, hvor flere faktorer spiller inn. Ut fra de tre perspektivene har jeg belyst hva som karakteriserer en god lærer-elev relasjon, hvordan relasjonen utvikles og hvilke konsekvenser en god lærer-elev relasjon kan ha. Jeg har videre gått spesifikt inn på motivasjonsperspektivet, nærmere bestemt avgrenset til selvbestemmelsesteori.

Grunnen til mitt valg av selvbestemmelsesteori har vært at teorien argumenterer for menneskets grunnleggende behov, hvor et av dem er behovet for relasjoner. Relasjoner har en stor plass i teorien, og er en sentral faktor i miniteorien om menneskers grunnleggende behov. Slik vi har sett har dette fått støtte i nyere artikler, blant annet av La Guardia og Patricks (2008) *«Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships»*, og fra Klassen, Perry og Frenzel (2012) *«Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs»*.

Selvbestemmelsesteori består av ulike miniteorier som tar for seg ulike aspekter av menneskers utvikling av motivasjon og motivasjonens betydning for læring. Selv om miniteoriene tar for seg ulike aspekter, supplerer de hverandre. Betydningen av menneskers sosiale miljø for utvikling av motivasjon går igjen i miniteoriene.

I lys av selvbestemmelsesteori har elever som starter på skolen et naturlig driv og vilje til å lære. Drivet blir imidlertid hemmet eller fremmet i skolemiljøet. Lærerens tilnærming i forhold til elevenes grunnleggende behov om å utvikle seg spiller dermed en avgjørende rolle. Ulike faktorer som elevenes grunnleggende behov og klasserommets miljø vil påvirke hverandre gjensidig. For at eleven skal kunne utvikle og vedlikeholde vilje til læring og indre motivasjon, er det viktig at de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt. Behovet for å oppleve gode relasjoner, være autonom og oppleve kompetanse vil sørge for at utviklingen går i riktig retning.

I følge selvbestemmelsesteori vil lærerens autonomistøtte i klasserommet tilfredsstille disse behovene og eleven vil få mulighet til å utvikle seg, og parallelt bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. En autonomistøttende motivasjonsstil kjennetegnes av at læreren er åpen for elevers innspill og engasjement. Derimot vil en kontrollerende motivasjonsstil hemme indre motivasjon og egen vilje for å være aktiv i skolen. Et eksempel på dette vil være å styre hva elevene skal tenke og mene.

En nyere studie av Jang mfl. (2010) påpeker, som belyst i kapittel 4.4, at god struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding, ser ut å være en nødvendighet for å lykkes i å gi god autonomistøtte. En godt strukturert undervisning ser ut til å gi rom for autonomistøtte og et større engasjement i klasserommet, og fremme en god relasjon mellom lærer og elev.

Ved støtte til teori og annen forskning har jeg belyst at autonomistøtte er viktig for utvikling av gode lærer-elev relasjoner, og for motivasjon og læring. Videre viser det seg at struktur i klasserommet har betydning da det gir rom for autonomistøtte. På dette grunnlag ønsker jeg å se nærmere på hva som kjennetegner strukturen i undervisningen, for å så se hva strukturen har å si for muligheten til å gi autonomistøtte.

Jeg vil se på to lærere med ulik tilnærming til undervisning i klasserommet. Den ene læreren anvender tradisjonell form for undervisning, med felles tema og gjennomgang av hva som skal gjøres og hva målet for økten er ved starten av timen. Læreren varierer undervisningen med felles instruksjon, gruppearbeid og individuelt arbeid. Den andre læreren bruker arbeidsplaner i alle øktene. Slike arbeidsplaner har til hensikt å beskrive og strukturere det faglige arbeidet som det forventes at elevene skal gjøre på skolen i løpet av et bestemt tidsrom (Skaalvik & Skaalvik 2009). En slik arbeidsplan er også et egnet redskap for å veiledning på elevenes arbeid, og for å kunne gi en tilpasset opplæring. Tanken er at bruk av arbeidsplaner skal gi lærer rom for å tilpasse dialogen etter elevenes behov (Skaalvik & Skaalvik 2009).

Det er interessant å se hva som kjennetegner de to lærernes ulike organiseringer av undervisningen, og hvorvidt de gir en struktur som skaper rom for autonomistøtte. Jeg vil med andre ord undersøke om det er systematiske forskjeller i autonomistøtte i disse ulike måtene å organisere undervisningen. Ut fra intensjonen arbeidsplaner har kan vi forvente at læreren som underviser etter arbeidsplaner hvor introduksjonen for økten allerede er gitt, vil få god tid til individuell veiledning og autonomistøtte.

For min kasusstudie har jeg derfor presisert følgende delspørsmål ut fra den teoretiske drøftingen av selvbestemmelsesteori:

- 1) Hva kjennetegner strukturen (ifl. Jang mlf. 2010) til to utvalgte kasus som organiserer undervisningen ulikt (en med felles tema contra en med individuelle arbeidsplaner)?
- 2) Hvorvidt kan de to utvalgte kasusenes kommunikasjon karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende sett fra selvbestemmelsesteoretisk perspektiv?

Dette er interessant å se på da struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding ser ut å være en nødvendighet for å lykkes i å gi god autonomistøtte, og autonomistøtte ser ut til å være vesentlig for å tilfredsstille grunnleggende behov og dermed utvikling av gode lærer-elev relasjoner.



## 6 Metode

Dette kapitlet inneholder metodiske refleksjoner for å besvare de empiriske problemstillingene:

- 1) Hva kjennetegner strukturen (ifl. Jang mlf. 2010) til to utvalgte kasus som organiserer undervisningen ulikt (en med felles tema contra en med individuelle arbeidsplaner)?
- 2) Hvorvidt kan de to utvalgte kasusenes kommunikasjon karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende sett fra selvbestemmelsesteoretisk perspektiv?

Undersøkelsen er gjennomført med data fra et forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo som heter *”Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2-4. klasse)”*. Prosjektet er ledet av Bodil Olaussen Stokke. Foreldre til elevene som har blitt observert, lærere og NDS har gitt tillatelse til at masterstudenter deltar i analyser på prosjektet.

Arbeidet tar utgangspunkt i to barneskolelærere som underviser på 3.trinn, med en gruppe på 15 elever hver. Min interesse er å observere disse to lærernes gjennomgang av undervisning i norsk, i tre ulike dager. Jeg har valgt å se på to lærere som anvender ulik organisering av undervisning for å kunne sammenligne deres struktur, samt autonomistøtte og kontroll i undervisningen. Den ene læreren anvender arbeidsplaner i samtlige økter jeg har observert, mens den andre har felles tema for undervisningen og varierer med felles introduksjon, gruppearbeid og individuelt arbeid.

Observasjonen er gjort med videopptak og lydopptak med bærbar mikrofon. Dette gir meg muligheten til å gå i dybden på lærernes utsagn.

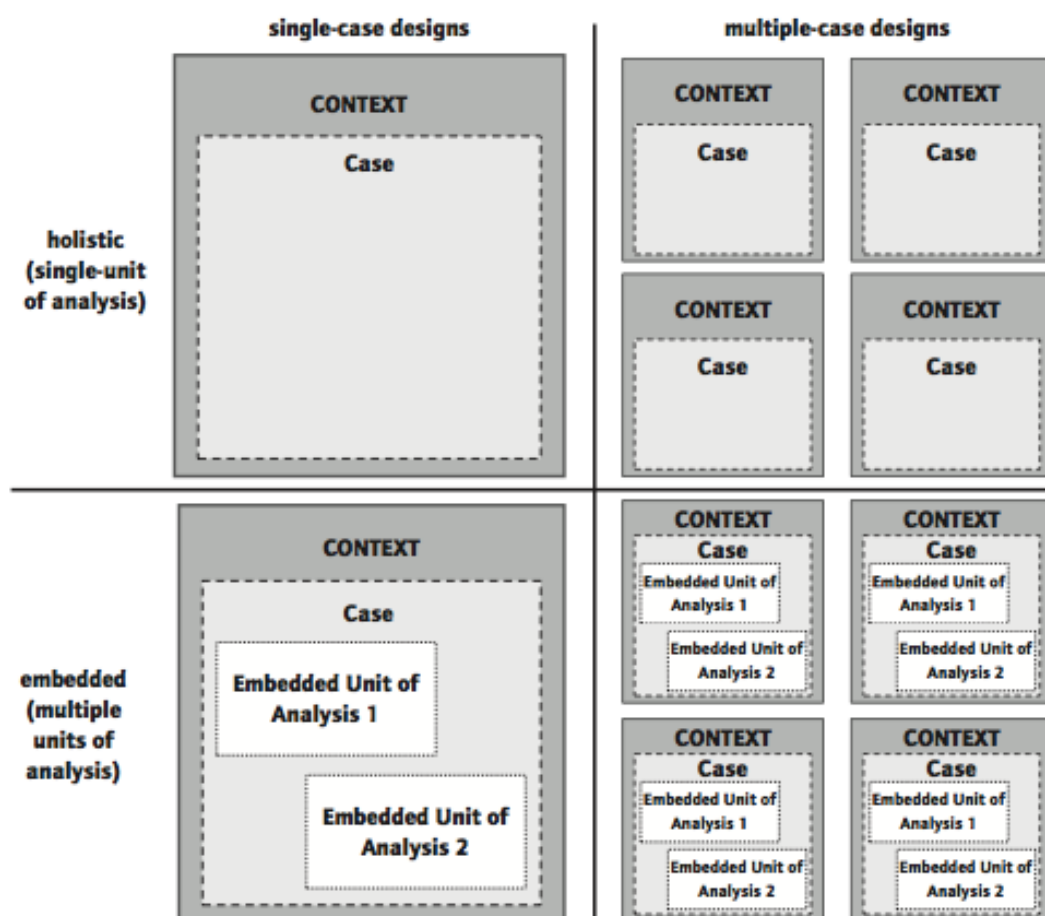
Jeg vil i følgende kapittel gi en beskrivelse av data og analyse, samt begrunnelse for valg av designet *”multiple-case design with embedded units of analysis”*. Deretter vil jeg gjøre rede for mine valg for å sikre kvalitet i kasusstudien.

## 6.1 Design: "Multiple case design with embedded units of analyses"

Yin (2013) presenterer ulike typer design som kan anvendes for å kvalitetssikre kasusstudier. De ulike designene viser eksempler på å analysere kasus i kontekst. Designene skiller seg fra hverandre ut fra hvor mange faktorer en har med i studien (Figur 6.1).

I et enkeltkasus er det to ulike design som kan anvendes. Det ene designet anvendes hvis man har en enkel analyseenhet og et annet design hvis enkeltkasusen har flere analyseenheter, såkalt "*embedded units of analysis*" (Yin 2013).

Har man flere ulike kasus i ulike kontekster ("*multiple-case design*") kan en velge ut fra to ulike design, avhengig om man har en eller flere innebygde analyseenheter (Yin 2013). Da min studie både har flere kasus (kasus 1 og 2) og flere innebygde analyseenheter anvender jeg "*multiple-case design with embedded units of analysis*".



Figur 6.1: Ulike typer for design av kasusstudier (Yin 2013:50)

Lærerne utgjør mine to kasus. De blir sett på i kontekster uavhengig av hverandre, med flere analyseenheter ("embedded units of analysis"). Mine analysekategorier er struktur og autonomistøttende/kontrollerende motivasjonsstil, analysekategoriene blir presentert i kapittel 6.6.

Bakgrunnen for mitt valg av flere analyseenheter ("embedded units of analysis") er at mine to kasus analyseres ut fra flere tidssekvenser ulike dager, som utgjør de ulike analyseenhetene ("embedded units of analysis"). Fordi jeg ser på to lærere som organiserer sin undervisning på to ulike måter har jeg valgt å se på dem som to uavhengige kasus.

Jeg ønsker å se hvorvidt organiseringen av undervisningen har konsekvenser for autonomistøtte og dermed for muligheten for å utvikle lærer-elev relasjon.

For å sikre kvaliteten av kasusstudier er det viktig at undersøkelsen har god reliabilitet og validitet. Yin (2013) påpeker at det er viktig med stabilitet og pålitelighet under kodingen av analysene for å sikre reliabiliteten. Målet med god reliabilitet er å minimalisere feilene som kan oppstå i studien og at kodingen av de ulike kategoriene blir pålitelige (Yin 2013). En kan sjekke "interrater reliabiliteten" ved at en medkoder gjør en 20% av kodingen på nytt, for å se om resultatene blir de samme i forhold til analysekategoriene (Yin 2013). Slik kan en styrke reliabiliteten i studien.

Indre validitet handler om å styrke målingene mellom fenomenene som analyseres i studien, og har som mål å se sammenhenger og tendenser på en valid måte. Ved å mønstersammenligning ("pattern matching"), vil en kunne undersøke om det er en trend i materialet som blir brukt (Yin 2013).

En kasusstudie kan ikke generaliseres mot en hel populasjon (statistisk generalisering), men skal diskuteres mot gjeldende teori, såkalt *analytisk generalisering* (Yin 2013:40). Slik kan man verifisere, falsifisere eller supplere teorien med nye funn (Yin 2013). Disse momentene blir brukt for å sikre kvaliteten i denne studien. Dette behandles senere i kapittelet (kapittel 6.8)

## 6.2 Utvalg

I min studie er utvalget N=2 lærere som underviser på 3.trinn. Begge underviser i norsk med hver sin gruppe med 15 elever. Skolen de underviser på ligger i et jordbruks- og industriområde på Østlandet. Den sosioøkonomiske statusen i dette området kan karakteriseres som middels. Skolen har to eller tre parallellklasser fra 1.-6.trinn.

Disse to lærerne anvender ulike typer organisering av undervisning og begge har tatt et bevisst valg om organiseringen de anvender. Fokus i analysen vil være på lærerne som utvalgte kasus. Undersøkelsen består av kasus 1 (varierte undervisning) og kasus 2 (arbeidsplaner). Begge lærere er godt kvalifiserte med nødvendig utdanning og har mer enn fem års praksis.

Kasus 1 har en variert organisering av undervisning med felles tema og hel klasse, gruppearbeid og til tider individuelt arbeid med arbeidsplaner. Kasus 2 anvender arbeidsplaner i alle observerte undervisningsøkter. Arbeidsplanen består av oppgaver i matematikk, norsk og engelsk, og disse jobbes med i en uke av gangen. Arbeidsplanen gir en ramme for økten med individuelt arbeid hvor læreren fungerer som veileder. Oppgavene i arbeidsplanen varierer i mengde og vanskelighetsgrad for individuell tilpasning. Elevene får selv velge hvilke oppgaver og i hvilken rekkefølge de vil jobbe med.

Arbeidsplaner har intensjon om å tilpasse undervisningen gjennom selvstendig arbeid og fokus ligger på individuelt arbeid med lærer som veileder (Olaussen 2009; Skaalvik & Skaalvik 2009).

Flere analyseenheter står til rådighet. Jeg har analysert tre videoobservasjoner av undervisningen hos hver lærer. Disse videoene gjør det mulig for meg å sammenligne læreren med seg selv for å styrke indre validitet ("*pattern matching*") og gir mulighet til å sammenligne kasusene med hverandre på en konstruktiv måte.

## 6.3 Gjenbruk av data

Jeg har valgt å re-analysere andres data for å finne svar på mine forskningsspørsmål. Dataen er lånt av forskningsprosjektet "*Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2-4. klasse)*" for å undersøke mine forskningsspørsmål.

Det er både fordeler og ulemper når en velger å jobbe med andres data. Opp gjennom tidene har det vært delte meninger om det er hensiktsmessig å gjenbruke data eller ikke. Mange datasett kan re-analyseres med hell, særlig hvis helt andre forskningsspørsmål enn som ble stilt i den opprinnelige undersøkelsen, tas opp. Videodata vil spesielt være hensiktsmessig til dette formålet (Dalland 2011).

Dalland (2011) diskuterer utfordringer av gjenbruk av andres kvalitative data og nevner at når

en re-analyserer ved bruk av video, vil situasjonene kunne fortone seg noe annerledes for en som ikke har vært til stede enn de gjør for en som var med under den opprinnelige undersøkelsen. Fordi det blir umulig å få tak i alle opplysninger via en skjerm, må jeg ta forbehold om at ikke alt som foregår i klasserommet vil være synlig for meg som kun ser fra et kameravinkel. Kameravinkel og hendelser som foregår utenfor opptakssonen betyr mye for hvordan de ulike situasjonene tolkes, beskrives og forstås (Dalland 2011). Videoopptakene gir dermed ikke en helt ”sann” fremstilling av virkeligheten, noe som kan være vanskelig å oppdage når en gjenbruker andres materiale.

Det både negative og positive aspekter ved å benytte data i etterkant selve datainnsamlingen. For min del har det vært fordelaktig ettersom det å benytte allerede innsamlede data har gitt meg tilgang til materiale det ellers ville vært umulig for meg å innhente alene i løpet av et skoleår. Til tross for at det er enkelte ulemper ved å ikke kunne følge hele forskningsprosessen selv, kan dette oppveies av at jeg har fått tilgang til et veldig rikt materiale hvor jeg kan finne mye interessant som er relevant opp mot min problemstilling. Dalland (2011) avslutter sin artikkel ved å nevne at når det gjelder gjenbruk av data bør en ikke diskutere hvorvidt det er fordelaktig eller ikke, men heller om re-analysene kan gi nye og viktige perspektiver. Jeg ønsker å sette søkelys på dataene med et nytt perspektiv som dataene ikke har blitt brukt til før.

## **6.4 Utvelging av data**

Mine data består av totalt 6 videoer med 3 ulike undervisningsdager per lærer.

Forskergruppen har fulgt klassene fra oppstart av timen og ut de to første timene. Filmingen av undervisningen er gjort med to videokameraer, hvor den ene har fokus på lærer og den andre har fokus på elever. Da mitt fokus i denne studien er læreren, har jeg kun fått tilgang til lærerkamera. All kommunikasjon har blitt tatt opp med en trådløs mikrofon som lærerne har hatt på seg under undervisningstimene. Under observasjonen vil jeg konsentrere meg om verbal kommunikasjon.

## 6.5 Forarbeid

Jeg sendte forespørsel til prosjektansvarlig om tillatelse til å bruke data fra prosjektet ”Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2-4. klasse)”. Jeg fikk låne videomaterialet og transkripsjoner av en del timer, noen økter har jeg transkribert selv. Før jeg startet analysene satte jeg av god tid til se på videoene for å bli kjent med kasusene. Deretter tok jeg meg god tid til å sette meg inn i kodene som var valgt for å gjøre analysen.

## 6.6 Sekvenser for analyse og analysekategorier

Kasus 1 og 2 blir observert i tre ulike norskoekter på tre ulike dager. Jeg har forsøkt å finne sammenlignbare økter i lengde og tematikk hos begge kasus. Derfor observeres begge kasus i samme tidssekvens under hver analysekategori.

Jeg vil nå gjøre rede for hvilke sekvenser jeg har valgt å se på under de ulike analysekategoriene *struktur* og *autonomistøtte/kontroll*. Deretter vil en nærmere beskrivelse av analysekategoriene bli beskrevet.

### 6.6.1 Analysekategori 1: Struktur

#### I. Sekvenser for analyse

Struktur skilles mellom tre områder: *introduksjon*, *læring* og *tilbakemelding*. Lærerne blir observert med et skjema utviklet av Jang mfl. (2010). Skåringsinstrumentet som er anvendt finnes som vedlegg 1.

Under *introduksjon* ser jeg på lærerne under oppstart av timen., lærerne blir observert fra timens start og til elevene setter i gang med arbeid. Under områdene *læring* og *tilbakemelding* blir begge kasusene observert på 15 minutters sekvenser. Observasjonen under disse områdene starter fra læreren er ferdig med å gi sin introduksjon og 15 minutter inn i timen.

## II. Beskrivelse av analysekategori

Struktur i klasserommet er vurdert med koder fra tidligere forskning. Jang (mfl. 2010) utviklet en Likert-skala i forbindelse med en studie om forholdet mellom autonomi og struktur. Likert-skalaen de utviklet har et skåringskontinuum fra 1-7, hvor 1 står for ingen eller dårlig struktur, mens 7 står for god og hensiktsmessig struktur i klasserommet.

Slik skåren er beskrevet skal en ta utgangspunkt i 4, for å deretter justere opp eller ned ut fra hvordan en tolker de ulike settingene og utsagnene i klasserommet (Jang mfl. 2010).

Likert-skalaen vurderer hvor strukturert læreren er i forhold læringen som skal skje under *introduksjon* av timen, under selve *læringen* og under *tilbakemeldingen* som gis. Læreren blir vurdert og får en skåre for hvert av områdene. Deretter regner jeg ut gjennomsnittet av de tre kategoriene og standardavviket. Gjennomsnittet gir oss et tall for den totale strukturen hos læreren, mens standardavviket gir oss et pekepinn om hvor stor variasjonen er i de ulike kategoriene.

Jeg har her valgt å omsette kriteriene for de ulike tallkodene på Likert-skalaen og presentere de på norsk, for å få et bedre grunnlag for kodingen.

Kategoriene for skåringsinstrumentet blir presentert i vedlegg 1. For å vurdere lærerens struktur ut fra beskrivelsen overfor, skal en ta utgangspunkt i skåre 4 og bevege seg mot venstre eller høyre på Likers-skalaen (Jang mfl. 2010). Om lærerens introduksjon bærer preg av å være fraværende, uklar, tvetydig, lite eller dårlig organisert og uten klare rammer for ”hva som skal bli gjort” vil læreren helle mot venstre på Likert-skalaen (Jang mfl. 2010). Hvis introduksjonen derimot er klar, detaljert, innlysende, velorganisert og det gis klare rammer for ”hva som skal bli gjort”, vil læreren få høyere skåre på skalaen, mot skåre 6-7 (Jang mfl. 2010).

Dårlig eller ingen struktur under kategorien læring blir karakterisert av Jang (mfl. 2010) som lite veiledende, uten handlingsplan eller mål og med få veiledende hint. Læreren vil dermed få lav skåre hvis disse beskrivelsene passer inn. Læreren vil derimot få høyere skåre om det gis mye veiledning, klare handlingsplaner/mål og flere veiledende hint.

Til slutt beskrives lærerens struktur under kategorien tilbakemelding ut fra hvorvidt læreren gir en instruktiv og ferdighetsbyggende tilbakemelding (høy skåre på Likert-skalaen), contra en tvetydig eller ingen tilbakemelding (lav skåre på Likert-skalaen) i det faglige arbeidet (Jang mfl. 2010).

Ettersom kasus 1 gir felles introduksjon regner jeg med at læreren vil bruke lenger tid på å gi instruksjoner og vil gi mer detaljert enn kasus 2 som anvender arbeidsplaner. I arbeidsplanene ligger det allerede en fremgangsplan og det trenger ikke å gi felles introduksjon. Det er desto viktigere at læreren er tilstede og gir god struktur under læring og tilbakemelding.

## **6.6.2 Analysekategori 2: Autonomistøtte og kontroll**

### **I. Sekvenser for analyse**

Når det gjelder analysekategori 2, autonomistøtte og kontroll, har jeg kodet i 15 minutters sekvenser per dag (3 dager pr kasus) med hjelp av programmet *Videograph* (Rimmele 2002). Ved å bruke Videograph får jeg muligheten til å kode sekvensene i et tidsperspektiv, hvor jeg får eksakt antall sekunder og minutter læreren bruker på å gi autonomistøttende eller kontrollerende utsagn.

Ved å kode utsagnene i 15 minutter hver dag, får jeg totalt en 45 minutters sekvens å basere mine resultater på. Sekvensene jeg har sett på starter fra læreren er ferdig med å gi generelle beskjeder under oppstart av timen. Lærers utsagn blir kodet fra elevene setter i gang med individuelt arbeid og i 15 påfølgende minutter.

### **II. Beskrivelse av analysekategori**

Kategoriene autonomistøtte og kontroll er basert på Reeve og kollegaers (2008) beskrivelse. Kodene i analysekategoriene er oversatt til norsk og gis med norske eksempler fra Wigdel og Olaussen (2008).

#### **Analysekategorier for autonomistøtte:**

1. Gi informative tilbakemeldinger og ros ("Praise as informational feedback"): Dialog er bygd opp med faglige innspill og meningen kommer tydelig frem. (*"Fint at du bruker ordet 'plutselig' for da skjønner man at nå hender det noe"*)
2. Gi oppmuntrende hint ("Offering encouragements"): Lærer gir oppmuntrende hint eller forslag til elevene for å bidra til at eleven på egenhånd skal gjøre fremskritt. (Elev: *"Hva er det som skjer her?"* Lærer: *"Ja, hva er det som skjer her? Hva skjer med den der?"*).



3. Gi respons på elevens spørsmål ("being responsive"): Læreren gir konstruktiv respons på spørsmål og inviterer til refleksjon. (Elev: *"Skrives gikk med to k-er?"* Lærer: *"Ja,, og det er noe mer rart med det ordet? Det høres ut som en j, men det skrives..."*)

4. Gi empatiske uttalelser ("empathic statements"): Læreren kommuniserer forståelse og interesse av elevens perspektiv og erfaring. (*"Det var mye ark i dag.. det er ikke enkelt. Sånn!"*)

5. Spør hva eleven ønsker ("asking students"): Når læreren spør hva eleven ønsker. (*"Du kan spørre meg om du trenger hjelp. Du kan bestemme hva du trenger"*).

6. Gi begrunnelser ("Providing rationales"): begrunnelse for hvorfor en bestemt handling eller arbeidsoppgave skal gjøres, eller hvorfor et fenomen er slik det er. (Elev: *"Skrives ordet snøstorm i et ord?"* Lærer: *"Ja, det er sammensatt av to ord, ordet snø og storm"*).

### **Analysekategorier for Kontroll:**

1. Gi/vise løsninger ("exhibiting solutions"): Læreren viser løsningene og oppfordrer ikke til selvstendig tenkning hos eleven. Før eleven rekker å finne en løsning viser læreren løsningen til eleven. (*"Sett strek til riktig ord...skal vi se: Gjør sånn da"*).

2. Forteller hva som er rett ("uttering solutions/answers"): Eleven får svaret før han eller hun får oppdage det selv. (*"Nei, flagg... den er det to i. Skal jeg skrive den for deg L? Så ser du"*).

3. Å gi direktiver eller kommandoer ("uttering directives/commands"): Lærer bruker ord som "gjør det", "snu", "må", "burde" og lignende. Hva som skal gjøres og hva som er gjort får et stort fokus. (*"Du skal gjøre ekstraoppgave nå tenker jeg"*).

4. Stille kontrollerende spørsmål ("asking controlling questions"): Spørsmålet som blir stilt er kontrollere og dreier seg om hva man forventer skal være gjort, fremfor å komme over hva som skal være lært. (*"Har du lest dette?"*)

5. Gi uttalelser om tidsfrister ("deadline statements"):

Læreren kommuniserer mangelen av tid eller gir *"deadline"* til eleven. Eleven får et tidspress. (*"Rekker du å gjøre denne i løpet av timen?"*).

6. Ros som betinget belønning ("praise as contingent reward"): Lærer belønner flinkhet uten at det kan relateres til konkrete problemløsinger som er utført med god kvalitet eller innsats. (Elev: *"Jeg er ferdig med arbeidsplanen"* Lærer: *"Å...allerede! Wow! Har du bare morsomme ekstraoppgaver igjen da?"*)

7. Kritisere eleven ("Criticizing the student"): Eleven får kritikk av lærer for handlinger. (*"Nå må du ikke forstyrre! Nå turner du mye rundt"*)

8. Ignorere elevens spørsmål ("ignoring students question"): Lærer kontrollerer hva som er viktig å snakke om. Elevens spørsmål og utsagn blir ignorert. (Elev: *"Å, det er bare at jeg ikke er så god på det."* Lærer: *"Jeg kan se på det sammen med deg etterpå. Tar du lesingen først, så kan jeg hjelpe deg. Jeg synes du har klart det hver gang før jeg."*)

## 6.7 Analysestrategi

Analysekategori 1, struktur, blir behandlet ved at data blir lagt inn i SPSS 22 for å beregne gjennomsnitt (M) og standardavvik (SD). Gjennomsnitt og standardavvik vil hjelpe meg å se hvilken skåre læreren tenderer å ligge på i struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding, samt se om det er et stort avvik mellom de tre ulike dagene.

Da utvalget er lite og observasjonene er få (3 dager) har jeg gjort en mønstersammenligning (Yin 2013), og ikke tradisjonelle t-teser for forskjellen mellom M.

Resultatene for antall tid brukt på å gi autonomistøttende eller kontrollerende utsagn blir presentert i stolpediagram. Y-aksen representerer tiden som er brukt på å gi autonomistøttende/kontrollerende utsagn i sekunder, X-aksen representerer analysekategoriene.

Først presenteres kasusenes resultater i en stolpediagram hver for seg, deretter presenteres den totale tiden for de tre ulike dagene i en felles stolpediagram for kasus 1 og 2 under både

autonomistøtte og kontroll. Slik får jeg sammenlignet resultatene ved å bruke mønstersammenligning ("pattern matching") (Yin 2013).

## 6.8 Kvalitet i forskning

For å kvalitetssikre studien har jeg vært bevisst over hvilken betydning reliabilitet og validitet har. Jeg har gjort bevisste valg for å sikre og få så reliabel og valid studie som mulig.

Reliabilitet handler om pålitelighet (Yin 2013). Begrepsvaliditet handler om å identifisere korrekte begreper som skal studeres. Indre validitet handler om å se om det er en trend i materialet som er brukt (Yin 2013). Ytre validitet definerer det området hvor funnene kan generaliseres (Kleven 2011). Da min studie er en kasusstudie vil jeg gjøre en *analytisk generalisering*, hvor jeg ikke kan generalisere mine funn statistisk, med jeg gjør en analytisk generalisering (Yin 2013:40) ved å sette resultatene opp til tidligere teori.

### 6.8.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler om at resultatet man sitter igjen med etter studien, skal kunne oppnås om noen andre gjør samme studie senere (Kleven 2011; Yin 2013).

I min studie har jeg selv utført analysearbeidet. For å styrke reliabiliteten ved kodingen i arbeidet har jeg derimot hatt min veileder, Bodil Stokke Olaussen, som medkoder for å sjekke Interrater-reliabiliteten. Hun har valgt tilfeldige videoer hos begge kasus og kodet i 20% av det valgte materialet for å gjøre en reliabilitetssjekk for å se om det er samsvar mellom mine resultater og hennes. Våre resultater blir sammenlignet og var over 80% samsvar. Vi anser dette som tilfredstillende.

### 6.8.2 Begrepsvaliditet

Begrepsvaliditet skal sikre at det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik det blir operasjonalisert i studien (Yin 2013). Jeg har prøvd å sikre begrepsvaliditeten så mye som den lar seg gjøre ved å anvende begreper med et teoretisk grunnlag. Når jeg skal sikre begrepsvaliditeten har jeg derfor definert sentrale begreper ut fra oppgavens teoretiske plattform. Analysekategoriene jeg anvender baserer seg på dette teoretiske rammeverket. Alle sentrale begreper som *struktur*, *autonomistøtte* og *kontroll* tar derfor utgangspunkt i tidligere forskning.

### 6.8.3 Indre validitet

I min studie må jeg øke den indre validiteten ved å kunne forsikre meg om at utsagnene som blir analysert er reelle, og at det er en trend i materialet jeg har.

Det er interessant å se på indre validitet da bruk av videokamera og observatører i klasserommet kan ha en innvirkning på situasjonen. Ved å mønstersammenligne ("pattern matching"), vil en kunne undersøke om det er en trend i materialet som blir brukt (Yin 2013). Ved å observere og analysere hver lærer i tre ulike dager og økter, vil jeg kunne se om situasjonene lærerne anvender og strukturen som brukes er gjennomgående og om det er en trend. Gjennomsnittsskåren hos læreren for de tre ulike dagene vil vise hvilken skåre læreren tenderer å ligge på i struktur. Standardavviket viser om det er et stort avvik mellom de tre ulike dagene. Hvis jeg opplever at det er et veldig stort sprik mellom de ulike dagene hos en lærer kan jeg reise spørsmål om det da kanskje er andre faktorer som påvirker resultatet. Hvis kasusene derimot er lik selv de ulike dagene vil dette øke den indre validiteten.

### 6.8.4 Ytre validitet (analytisk generalisering)

Ytre validitet handler om hvorvidt resultatene man får er gyldige i andre kontekster enn der studien er gjort. Med andre ord om resultatene kan generaliseres. Når hensikten blir å trekke slutninger til en større populasjon, basert på data som er samlet, kalles det *statistisk generalisering*. I min studie gjør jeg derimot en *analytisk generalisering*. Analytisk generalisering blir anvendt når man gjør en kasusstudie og handler om å trekke resultatene til sin studie til tidligere teori (Yin 2013). Jeg vil dermed trekke mine resultater til tidligere utviklet teori som sammenligningsgrunnlag, og ikke til en populasjon.

### 6.8.5 Etikk

Undersøkelsen min er basert på data hentet fra prosjektet "*Utvikling av motivasjon og selvregulert læring i fagene lesing og skriving i løpet av de første skoleårene (2-4. klasse)*". Derfor er formelle etiske hensyn, som krav om informert samtykke og konfidensialitet, blitt tatt vare på av daglig ansvarlig for prosjektet. Elevene på de utvalgte videoene er under 15 år, derfor har deres foreldre gitt samtykke for at videoene skal kunne bli brukt til videre forskning. Alt analysearbeid i form av videobservasjon og koding av frekvenser har foregått på et isolert kontor på Utdanningsvitenskaplig fakultet. Kodingen har blitt gjort med en

utvalgt datamaskin, hvor den aktuelle datamaskinen har vært låst og krevd brukernavn og passord for å få tilgang til materialet.

## 6.9 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg presentert mine metodiske refleksjoner og avgjørelser som ligger til grunn for gjennomgang av studien. Jeg har vist at jeg forsøker å kvalitetssikre min kasusstudie så godt det lar seg gjøre ved å følge Yin (2013) sitt design og kriterier for å sikre reliabilitet og validitet.

Da min studie er basert på to kasus som blir analysert i ulike kontekster og hvor det er flere analyseenheter, har jeg valgt et "*multiple case design*" med flere analyseenheter ("embedded units of analysis"). Jeg har presentert hvilke sekvenser analysene skal bli gjort, samt gitt en beskrivelse av hva analysekategoriene inneholder. Til slutt har jeg presentert mine valg for å sikre reliabilitet og validitet i studien.

## 7 Resultater

I denne studien har min hensikt vært å undersøke hvorvidt to lærere som organiserer undervisningen ulikt, varierer i forhold til struktur, autonomistøtte og kontroll. Jeg har gjort analyse av undervisningen med kategorier fra et utvalgt teoretisk perspektiv på motivasjon, nærmere bestemt fra selvbestemmelsesteori. Begrunnelse for dette valget er at selvbestemmelsesteori, gjennom sitt perspektiv på autonomistøtte, har stor betydning for utvikling av en positiv lærer-elev relasjon (Klassen mfl. 2012). En studie gjennomført av Jang mfl. (2010) påpeker i tillegg at struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding i klasserommet ser ut å skape gode vilkår for å gi autonomistøtte.

Min overordnede problemstilling er:

***«På hvilken måte kan læreren bygge gode relasjoner til elevene?»***

Følgende empiriske delspørsmål er presisert:

- 1) Hva kjennetegner strukturen (ifl. Jang mlf. 2010) til to utvalgte kasus som organiserer undervisningen ulikt (en med felles tema contra en med individuelle arbeidsplaner)?
- 2) Hvorvidt kan de to utvalgte kasusenes kommunikasjon karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende sett fra selvbestemmelsesteoretisk perspektiv?

Jeg ønsker å forstå forholdet mellom gitt struktur og autonomistøtte i disse kasusene, da autonomistøtte ser ut til å ha stor betydning for å tilfredsstille grunnleggende behov og dermed utvikle lærer-elev relasjon.

Jeg har fulgt to læreres norsktimer over tre dager. Jeg har sett på lærerne i forhold til struktur og hvorvidt deres motivasjonsstil kan karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende.

Lærerne i min studie anvender ulik organisering av undervisningen. Kasus 1 varierer undervisningen mellom hel klasse, gruppe, og til tider individuelt arbeid med arbeidsplaner. Kasus 2 organiserer undervisningen stort sett med arbeidsplaner.

Hos kasus 1 jobber elevene mer i grupper og får mulighet til å samarbeide i større grad enn

hos kasus 2.

Jeg vil først gjøre rede for resultatene av struktur hos kasus 1 og 2, for deretter å gjøre rede for resultatene for lærernes motivasjonsstil.

## 7.1 Struktur

Strukturert undervisning handler om å gi klare beskrivelser av hva som skal skje i undervisningstimen og hva som forventes (Jang mfl. 2010). Lærere er veiledende samtidig som de gir konstruktive tilbakemeldinger og hjelper elevene mot kontroll på sine skoleresultater (Jang mfl. 2010).

Instrumentet jeg anvender vurderer struktur på et kontinuum der det skilles mellom tre ulike områder: *introduksjon, læring og tilbakemelding*.

I det følgende vil jeg presentere strukturen til disse to kasus ut fra vurderingsskjemaet utviklet av Jang mfl. (2010). Etter å ha presentert og gjort rede for resultatene for kasus 1 og 2 de tre ulike dagene, sammenlignes lærerne først med seg selv de ulike dagene for å vurdere stabiliteten i deres atferd. Deretter sammenlignes lærerne med hverandre.

## 7.2 Vurdering av struktur: Introduksjon

Når det gjelder første punkt på vurderingsskalaen, introduksjon, har jeg valgt å se på en tidssekvens fra øktens start til læreren ber elevene om å sette i gang med arbeidet.

Skåringsinstrumentet jeg har brukt beskriver en god struktur under introduksjon som *klar, forståelig, innlysende* og med *detaljerte forklaringer* (Jang mlf. 2010).

Under introduksjon forklares dårlig struktur som *fraværende, uklar, tvetydig* og *forvirrende*.

Disse faktorene ligger til grunn for min vurdering og begrunnelse av min sammenlagte skåre for kasus 1 og 2.

Kasus 2, som har valgt arbeidsplaner som organisatorisk grep rundt sin undervisning, forventes å ha dårlig struktur i introduksjonen. Dette fordi denne strukturen skal være å finne i elevenes arbeidsplaner.

### 7.2.1 Struktur i introduksjon: Kasus 1

Kasus 1 gir en ryddig og konsekvent introduksjon ut fra kategoriene i Jang mfl. (2010) skjema alle de tre observerte dagene. Læreren gir forståelige forklaringer hvor kommende læring utdypes, og «hva som skal gjøres» blir forklart på en entydig og velorganisert måte. Lærer gir gode rammer og introduserer både timens tema og hva som kommer til å skje på en måte hvor elevene blir involvert gjennom å være delaktige i tankegangen. Informasjonen er i tillegg notert ned på tavlen på forhånd. Det indikerer at undervisningen er godt planlagt og velorganisert.

Læreren forbereder elevene mentalt på hva som kommer til å skje ved å forklare kommende læring godt. Eksempel: *”...for når vi har skrevet en stund, så kommer jeg til å avbryte dere i dag og så sier jeg: Nå skal vi lese fortellingen....”*.

Læreren gjentar informasjon for å sikre at elevene har forstått hva som skal skje. Slik ser vi at ”hva som skal bli gjort” kommer tydelig frem.

Oppsummert gir kasus 1 en klar og forståelig introduksjon, med detaljerte forklaringer alle dagene hvor ”hva som skal bli gjort” kommer tydelig frem. Skårene for struktur under introduksjonen for kasus 1 presenteres i tabell 7.1. Tabellen viser at læreren har full skåre hver dag.

Tabell 7.1. Struktur under introduksjon : Kasus 1

| Kasus 1 | Dag 1 | Dag 2 | Dag 3 | M | SD |
|---------|-------|-------|-------|---|----|
| Skåre   | 7     | 7     | 7     | 7 | 0  |

### 7.2.2 Struktur i introduksjon: Kasus 2

Denne sekvensen skiller seg fra kasus 1 ved at introduksjonen er kortere. Etter at kasus 2 har gitt beskjed om å ta frem arbeidsplaner og leselekser i den første timen, begynner lærer å gå rundt for å spørre hva som allerede er gjort i arbeidsplanen. ”Hva som skal bli gjort” er uklart og fraværende. Elevene får ikke annen beskjed enn å finne frem arbeidsplan og leselekser. Den andre dagen starter noe annerledes, da det er første time etter helgen. Læreren og elevene bruker mye tid på å snakke om helgen og hva de har gjort. Etterhvert begynner læreren å



forklare hva som skal gjøres denne uken. Introduksjonen er tvetydig og forvirrende, da læreren veksler mellom å snakke om leseteksten for timen, og teksten som skal gjøres i lekse. Ny arbeidsplan blir delt ut uten at det gis klare rammer for kommende læring. Heller ikke siste dag er det snakk om hva elevene skal gjøre eller hva som forventes.

Læreren gir introduksjon til timen ved å gi elevene beskjed om å ta frem arbeidsplanen.

Eksempel: *"Da dere, må vi finne opp a-planen (arbeidsplanen) vår, og leseleksa"*.

Lærer gir ikke klare rammer for kommende læring utover informasjon om at elevene skal finne frem arbeidsplanen. "Hva som skal bli gjort" er dels fraværende og dels forvirrende.

Det var forventet at kasus 2 skulle anvende kortere tid på å gi introduksjon i timen, da mye av strukturen for timen ligger i selve arbeidsplanen.

Skåringene for kasus 2 er presentert i tabell 7.2. Som vist kommer denne kasusen ut i andre enden av skåringskjema med  $M=1,3$  og  $SD=0,58$ .

Tabell 7.2. Struktur i introduksjon: Kasus 2

| Kasus 2 | Dag 1 | Dag 2 | Dag 3 | M   | SD   |
|---------|-------|-------|-------|-----|------|
| Skåre   | 1     | 2     | 1     | 1.3 | 0.58 |

### 7.3 Vurdering av struktur: Læring

*Læring* er komponent 2 i vurderingsskjema (Jang mfl. 2010). En god struktur under læring kjennetegnes med at det er mye veiledning og lederskap fra læreren.

Læreren gir klar en handlingsplan, klare mål og samtidig med mange veiledende (control-establishing) hint under læring, noe som er av betydning for god struktur under læring (Jang mfl. 2010). Dårlig struktur under læringen kjennetegnes av at det er lite eller ingen veiledning og handlingsplan fra læreren.

Her har lærerne blitt observert fra de er ferdig med å gi instruksjoner og elevene setter i gang med arbeidet, og 15 minutter ut i timen.

### 7.3.1 Struktur i læring: Kasus 1

Når elevene setter i gang med å arbeide på egenhånd den første dagen skal de skrive fortelling til en bildeserie, for så å lese fortellingene for hverandre på slutten av timen. De resterende dagene veksles det mellom å jobbe individuelt med tekster og å jobbe i grupper. Læreren beveger seg mye blant elevene og er tilstedeværende når elevene spør om hjelp. Læreren gir en klar handlingsplan og mange veiledende hint både innledningsvis og underveis for å vekke elevenes egen kreativitet mens de lager fortelling til bilder. Et eksempel på dette er en samtale mellom lærer og elev når elev skal lage fortelling til et bilde:

Elev: *"Det kan være snøstorm"*

Lærer: *"Ja, det kan være skummelt. Har du sett det på fjellet noen gang? Har du sett det selv? Har du vært ute i snøstorm noen gang?"*

Sammenfattet kan jeg si at læreren gir mange veiledende (control-establishing) hint og har en klar lederrolle i sine tilbakemeldinger til elevene. Lærer gir elevene en klar handlingsplan og setter dem i gang med eget arbeid. Slik vi ser i tabell 7.3 skårer kasus 1 høyt også under struktur i læring.

Tabell 7.3. Struktur i læring: Kasus 1

| Kasus 2 | Dag 1 | Dag 2 | Dag 3 | M   | SD   |
|---------|-------|-------|-------|-----|------|
| Skåre   | 6     | 7     | 7     | 6.7 | 0.58 |

### 7.3.2 Struktur i læring: Kasus 2

Hos kasus 2 jobber elevene individuelt med sine arbeidsplaner i løpet av hele økten alle dagene. Lærer går mye rundt til ulike elever for å se hva som er gjort. Det er et stort fokus på hva elevene er ferdig med og hva de kan starte med hvis de er ferdig.

Det gis ingen klar handlingsplan eller veiledning bortsett fra hva som skal gjøres. Eksempel på dette er når en elev gir uttrykk for at han synes en oppgave er vanskelig:

Elev: *"Jeg synes denne var vanskelig"*

Lærer: *"Var det vanskelig det du ikke har gjort eller det du har klart?"*

Elev: *"Nei, det var det som..."*

Lærer: *"Jeg synes du har gjort noe her jeg."*

Elev: *"Ja"*

Lærer: *"Så du har gjort det. Så kan du farge det da."*

Lærer ignorerer elevens uttrykk for at noe oppleves som vanskelig. Lærerens hovedfokus er på at elevene skal bli ferdige med arbeidet de sitter med og starte på neste oppgave. Hva som skal læres er ikke i fokus. Under vurdering av struktur under området læring er det svært lite veiledning og lederskap fra læreren. Det hender at lærer gir noen veiledende "control-establishing" hint, men det er ikke ofte. Som presentert i tabell 7.4 ser vi at kasus 2 har en skåre på 2 hver dag under struktur i læring.

Tabell 7.4 Struktur i læring: Kasus 2

| Kasus 2 | Dag 1 | Dag 2 | Dag 3 | M | SD |
|---------|-------|-------|-------|---|----|
| Skåre   | 2     | 2     | 2     | 2 | 0  |

## 7.4 Vurdering av struktur: Tilbakemelding

Den tredje komponenten i vurdering av struktur, tilbakemelding, kjennetegnes av ferdighetsbyggende, konstruktive og informative tilbakemeldinger. Det er også av betydning at tilbakemeldingen som gis er kompetanserelevant. Dårlig struktur under tilbakemelding kjennetegnes derimot av at tilbakemelding er fraværende eller tvetydig. Irrelevante og springende tilbakemeldinger i forhold til kompetanseinformasjon er også uhensiktsmessig i følge Jang og kollegaer (2010) sitt skåringsinstrument.

Kasus 1 og 2 har også her blitt observert i 15 minutter etter at introduksjonen for timen er gitt.

### 7.4.1 Struktur i tilbakemelding: Kasus 1

Mens elevene sitter og arbeider individuelt, gir kasus 1 generelt mange tilbakemeldinger underveis. Læreren kommer med konstruktiv informasjon etter utført arbeid. Etter at elevene er ferdig med sine fortellinger får de beskjed om å lese fortellingene høyt for hverandre i par. De skal også gi tilbakemeldinger til hverandre. Læreren er klar når under presiserer hvordan man skal gi tilbakemeldinger. Elevene får beskjed om at de blant annet skal finne tre positive ting å begrunne. Dette viser at læreren er konsekvent i at tilbakemeldinger skal være konstruktive og informative.

Da antall elever i klassen ikke går opp i par skal en av elevene lese høyt for læreren. Etter at læreren har blitt lest for, gis det kompetanserelevant tilbakemeldingen. Læreren gir begrunnelser for hva som er bra.

Eksempel:

Lærer: *«Så flink du har vært til å skrive mange setninger i dag. Og så fint at du passet på å spørre om de savnet mamma og pappa i fortellingen din. Det var veldig fint.... Du har skrevet mye i dag. Men, har du tenkt på hva som skjer videre?»*

Oppsummert gir læreren klare, konstruktive og kompetanserelevante tilbakemeldinger når hun setter seg ned med elevene. Samtidig hender det at hun kun klapper elever på skulderen og sier at det eleven har gjort er *«fint, flott, bra jobbet»*. Slike tilbakemeldinger kan virke litt tvetydige da det ikke alltid blir påpekt akkurat hva som er bra. Skårene for struktur i tilbakemelding er presentert i tabell 7.5. Vi ser at kasus 1 får en høy skåre i disse tre dagene.

Tabell 7.5 Struktur i tilbakemelding: Kasus 1

| Kasus 1 | Dag 1 | Dag 2 | Dag 3 | M   | SD   |
|---------|-------|-------|-------|-----|------|
| Skåre   | 6     | 6     | 7     | 6.7 | 0.58 |

### 7.4.2 Struktur i tilbakemelding: Kasus 2

Når elevene har startet med arbeidsplanene sine går lærer rundt samtidig som elevene jobber individuelt. Mens lærer går rundt til elevene er det mye informasjon om hvilken nye

oppgaver elevene kan gjøre, men det gis ikke noen tilbakemeldinger på innholdet som allerede er gjort. Da det er mye fokus på hva som er gjort og hva som skal gjøres, blir tilbakemeldingen karakterisert som tvetydig og irrelevant. Eksempler på dette kan være at elevene får ros og tilbakemelding om at de er flinke ut ifra hvor mange ganger de har lest leseleksen. Kompetanseinformasjonen blir på denne måten irrelevant fordi lærer ikke kommer med tilbakemeldinger om hvordan det gikk å lese teksten eller hvordan innholdet var.

Eksempel:

Lærer: *"Du kan ikke skrive rett av den nei, den må du bare gjøre sånn."*  
*"Egentlig ville jeg at du skulle skrive alt om igjen."*

Læreren oppleves ikke som konstruktiv og informativ i tilbakemeldingene som gis. Når lærer hører noen av elevene lese kommer hun med tilbakemelding og ros ved å gi utsagn som "nå leste du fint". Det gis derimot ikke informasjon om hva eller hvorfor noe var fint.

Tabell 7.6. Struktur i tilbakemelding: Kasus 2

| Kasus 2 | Dag 1 | Dag 2 | Dag 3 | M   | SD   |
|---------|-------|-------|-------|-----|------|
| Skåre   | 2     | 1     | 1     | 1,3 | 0,58 |

## 7.5 Struktur i klasserommet: Mønstersammenligning mellom kasus 1 og 2

Ved å anvende en såkalt mønstersammenligning (*"pattern matching"*) (Yin 2013), har jeg sammenlignet resultatene mellom de ulike dagene for kasus 1 og 2 for å vurdere om det er en trend i materialet. Slik får jeg mulighet til å vurdere om lærerne er stabile i sin struktur de ulike dagene og hva som kjennetegner undervisningen deres i forhold til struktur (delspørsmål 1).

Som vi ser av tabell 7.7 har kasus 1, som organiserer undervisningen variert, et gjennomsnitt mot maksimal skåre for struktur i introduksjon, læring og tilbakemelding ut fra Jang mfl.

(2010) vurderingsskjema. Med  $M=7$  for introduksjon,  $M=6,7$  for læring og  $M=6,3$  for tilbakemelding. Hun er stabil i strukturen hun gir de ulike dagene. Det lave standardavviket viser at det ikke er en stor variasjon hos kasus 1 i de ulike dagene (introduksjon  $SD=0$ ; læring  $SD=0,58$ ; tilbakemelding  $SD=0,58$ ). Dette gir indikasjoner på at læreren er stabil i sin struktur på de tre ulike områdene.

Kasus 2, som organiserer undervisningen rundt arbeidsplaner, ligger derimot på en minimumskåre ut fra Jang mfl. (2010) vurderingsskjema. Læreren er relativt stabil de ulike dagene med  $M=1,3$  under introduksjon,  $M=2$  under læring, og  $M=1,3$  under tilbakemelding. Det lave standardavviket (introduksjon  $SD=0,58$ ; læring  $SD=0$ ; tilbakemelding  $SD=0,58$ ) viser at det ikke er stor variasjon mellom de ulike dagene. Kasus 2 ser ut til å være stabil i sin struktur på alle områdene.

Tabell 7.7. Struktur i klasserommet: Oppsummering av kasus 1 og 2

| <b>Struktur</b>      | <b>Under introduksjon</b> |                | <b>Under læring</b> |                | <b>Under tilbakemelding</b> |                |
|----------------------|---------------------------|----------------|---------------------|----------------|-----------------------------|----------------|
| <u>Kasus:</u>        | <u>Kasus 1</u>            | <u>Kasus 2</u> | <u>Kasus 1</u>      | <u>Kasus 2</u> | <u>Kasus 1</u>              | <u>Kasus 2</u> |
| <u>Dag 1:</u>        | 7                         | 1              | 6                   | 2              | 6                           | 2              |
| <u>Dag 2:</u>        | 7                         | 2              | 7                   | 2              | 6                           | 1              |
| <u>Dag 3:</u>        | 7                         | 1              | 7                   | 2              | 7                           | 1              |
| <u>Gjennomsnitt</u>  | $M=7$                     | $M=1,3$        | $M=6,7$             | $M=2$          | $M=6,3$                     | $M=1,3$        |
| <u>Standardavvik</u> | $SD=0$                    | $SD=0,58$      | $SD=0,58$           | $SD=0$         | $SD=0,58$                   | $SD=0,58$      |

Resultatene viser at kasus 1 sin undervisning kjennetegnes av stor grad av struktur med et gjennomsnitt mot maksimal skåre for struktur i alle tre områdene ut fra Jang mfl. (2010)

vurderingsskjema. Kasus 2 sin undervisning kjennetegnes derimot av liten grad av struktur, med et gjennomsnitt mot minimal skåre for struktur i alle tre områdene ut fra Jang mfl. (2010) vurderingsskjema. Delspørsmål 1 kan derfor besvares med at kasus 1, som har en variert organisering av undervisningen rundt et felles tema, har den beste strukturen i alle de vurderte områdene.

Lærerne representerer ytterpunktene i Jang mfl. (2010) vurderingsskjema. Det er ikke overraskende at kasus 2 ligger lavt på introduksjon, men det er overraskende at læreren ligger lavt på læring og tilbakemelding da hensikten med bruk av arbeidsplaner er å ha mulighet til å gi tilpasset veiledning til elevene og dermed bedre støtte for læring.

## 7.6 Autonomistøtte og kontroll

I lys av selvbestemmelsesteori er lærerens rolle som autonomistøttende eller kontrollerende av betydning for elevens utvikling av relasjon gjennom å støtte de grunnleggende behovene (kapittel 4). De indre behovene elevene har for å være selvbestemt vil mer eller mindre bli aktivisert i samspillet mellom dem og læreren.

Slik det er nevnt tidligere (kapittel 4) har den dialektiske prosessen mellom elevers naturlige oppsøking av læring samt en lærer-elev relasjon som støtter de grunnleggende behovene betydning for læringen.

I denne delen av besvarelsen vil jeg gå nærmere inn på mine to kasus og gjøre rede for hvorvidt de er autonomistøttende eller kontrollerende i sine tre økter. For å gjøre dette har jeg analysert begge kasusene i 3 ulike norskøkter. Dette har jeg gjort ved å kode 15 minutters sekvenser x 3 med hjelp av programmet *Videograph* (Rimmele 2000). Sekvensene jeg har sett på starter fra læreren gir elevene beskjed om å sette i gang med individuelt arbeid, og 15 påfølgende minutter. Utsagnene har blitt registrert hver gang de kan falle inn under en av kategoriene (autonomistøtte eller kontroll). Deretter er den totale tiden innenfor hver kategori og den totale tiden innenfor både autonomistøtte og kontroll blitt regnet ut.

Resultatene blir presentert i stolpediagram. Y-aksen representerer tiden (sekunder) som er brukt på å gi autonomistøttende eller kontrollerende utsagn. X-aksen representerer de ulike kategoriene som utsagnene faller under. Ettersom kasusene anvender ulik mengde tid på autonomistøttende og kontrollerende utsagn, må antall sekunder tas i betraktning når stolpediagrammet leses.

## 7.7 Vurdering av autonomistøtte

Lærere kan ikke gi elever en direkte opplevelse av autonomi, men de kan legge til rette forhold som støtter elevenes opplevelse av det (Reeve mfl. 2008).

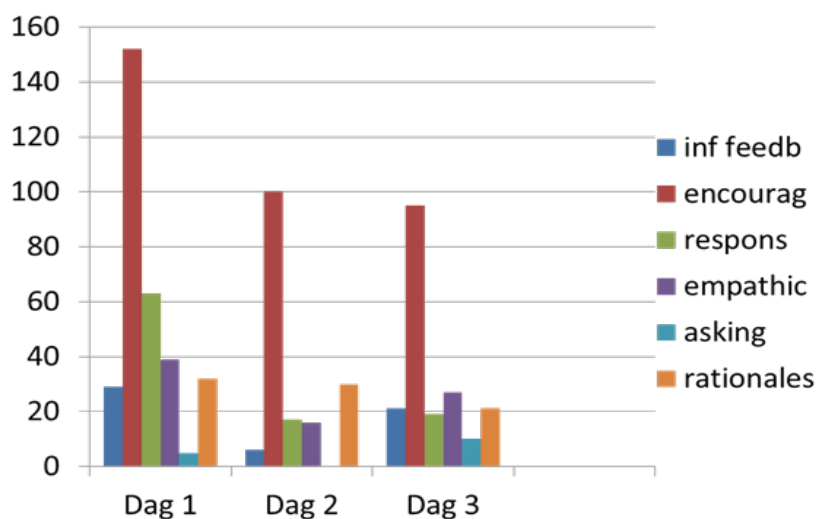
Jeg har tatt i bruk 6 ulike koder for å kunne vurdere lærernes autonomistøtte i klasserommet. Samtlige av disse kodene vil påvirke elevers følelse av selvbestemmelse i en læringssituasjon, sett ut fra kategoriene i Reeve mfl. (2008) skjema (kapittel 6.6.2).

### 7.7.1 Autonomistøtte: Kasus 1

Kasus 1 har autonomistøttende utsagn i totalt 11 minutter og 22 sekunder av de totalt 45 observerte minuttene (15 minutter x 3 økter), sett ut i fra kategoriene i Reeve mfl. (2008).

Læreren ligner seg selv i bruken av autonomistøtte i alle de tre analyserte norskøktene, da de samme kategoriene går igjen, med kun noen få sekunders forskjell mellom dagene.

Læreren utsagn faller ofte inn under *”gi oppmuntrende hint”* da hun bruker utsagn som *”Ja, hvordan skriver vi det? Hva tror du?”* og *”Du har vært mye med pappa på fjellet, da vet du hvordan det er”*. Totalt bruker læreren 5 minutter og 47 sekunder på å *”gi oppmuntrende hint”* de 3 observerte dager. I motsetning til dette brukes det minst tid på å *«spørre hva eleven ønsker»*, hvor det totalt blir brukt 15 sekunder av de 45 minuttene. Selv om det er variasjon mellom hvor mange sekunder lærer anvender ulike autonomistøttende utsagn, så er hun innom alle 6 kodene i løpet av de tre dagene. Dette viser at læreren har en autonomistøttende trend.



Figur 7.1: Autonomistøtte i klasserommet: kasus 1



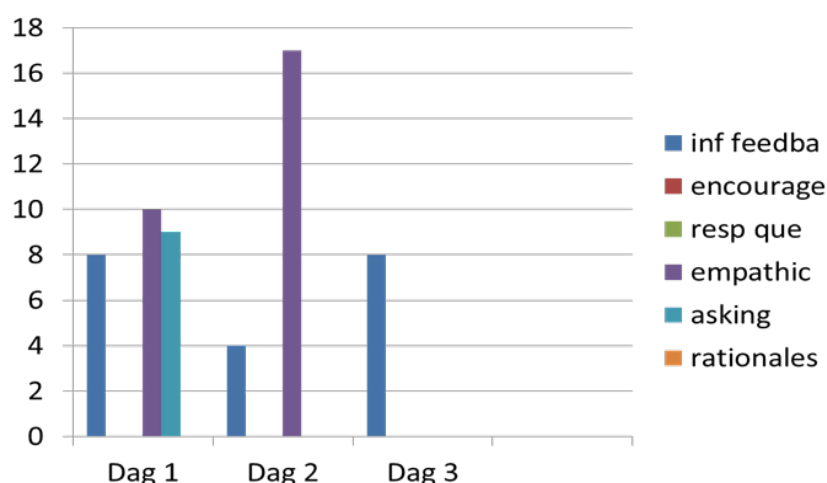
### 7.7.2 Autonomistøtte: Kasus 2

Sett ut fra kategoriene jeg har anvendt bruker kasus 2 totalt 56 sekunder på autonomistøttende utsagn av totalt 45 minutters analysert undervisning.

Det er et klart mønster i bruken av autonomistøtte da det er tre ulike sekvenser som blir brukt alle tre dager.

Læreren gir mest autonomistøtte via ”*empatiske uttalelser*”, hvor det brukes totalt 27 sekunder. Deretter bruker læreren totalt 20 sekunder på å ”*gi informativ tilbakemelding*” og 9 sekunder på å ”*spørre hva elevene ønsker*” i de tre ulike dagene.

Med dette ser vi at kasus 2 kun anvender tre av kategoriene innenfor autonomistøtte, og at det ikke er mye tid som blir brukt innenfor de anvendte kategoriene, med totalt 56 sekunder av 45 minutters analysert undervisning.



Figur 7.2: Autonomistøtte i klasserommet: kasus 2

## 7.8 Vurdering av kontroll

Opplevelsen av å ikke kunne ta egne valg vil påvirke grunnleggende behov i en negativ retning. Å oppleve at en blir kontrollert i form av tidsfrister, ytre belønninger og få valgmuligheter vil hemme autonomistøtte og dermed påvirke tilfredsstillelse av grunnleggende behov påvirke i en negativ retning (Deci & Ryan 2000).

Jeg har målt kasus' bruk av kontroll i klasserommet, ved hjelp av 8 ulike kategorier som går under begrepet kontroll, sett ut fra kategoriene i Reeve mfl. (2008) skjema (kapittel 6.6.2).

Disse 8 kodene beskriver språklige utsagn og handlinger en lærer gjør om kan virke kontrollerende overfor eleven og læringssituasjonen. Dette kan dermed være med å påvirke elevenes følelse av autonomi på en negativ måte.

Disse kodene fra Reeve mfl. (2008) ligger til grunn for min vurdering av kasus 1 og 2 under min observasjon. Lærerne blir også her observert i 3 sekvenser av 15 minutter, hvor analysen starter fra da elevene får beskjed om å starte med individuelt arbeid.

### 7.8.1 Kontroll: Kasus 1

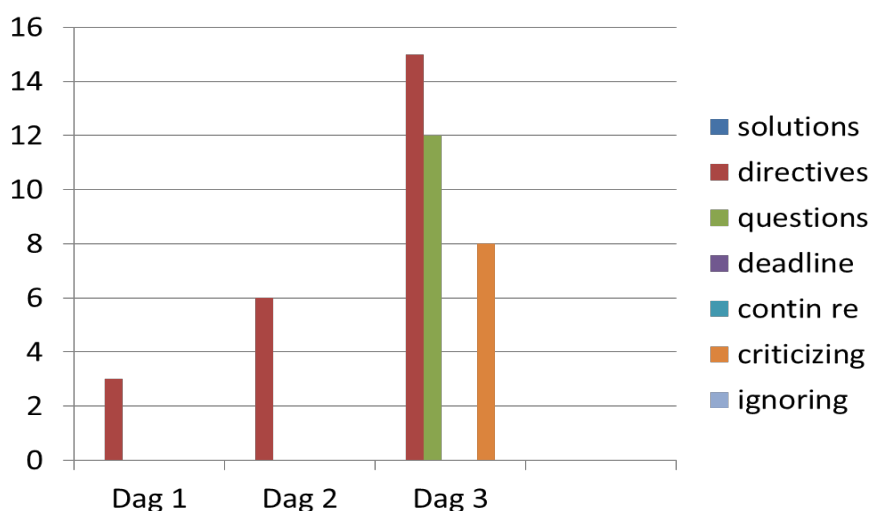
Det blir brukt lite tid på kontroll hos kasus 1 alle de tre observerte øktene. Totalt blir det brukt 44 sekunder på å gi kontrollerende utsagn, av 45 minutters observasjon. Den tredje dagen skiller seg betraktelig fra de to første, da 35 av de 44 sekundene forekommer denne dagen. Selv om den siste dagen skiller seg ut fra de to første, er det ikke mye tid som blir brukt på kontrollerende utsagn, da det er snakk om 35 sekunder av 15 minutter.

Læreren bruker kontrollerende utsagn som faller under kategorien *”gi direktiver eller kommandoer”*. Læreren har utsagn som faller under denne kategorien hver dag.

Den tredje dagen har læreren også utsagn som faller inn under to andre kategoriene da hun *”stiller kontrollerende spørsmål”* og *”kritiserer eleven”*.

Eksempel: *”Rydd litt på pulten din så blir det bedre å arbeide. Du får bedre arbeidsplass. Ikke lag for stor sånn. Det skal være bare en liten prikk, sånn at vi ser at det er punktum”*.

Sitatene til læreren kommer inn under tre av åtte ulike kategorier, og tidssekvensen innenfor hver av disse er relativt lav. Ut fra de tre sekvensene på 15 minutter som kasus 1 er observert i, gir hun ikke inntrykk av å anvende mye kontrollerende utsagn.

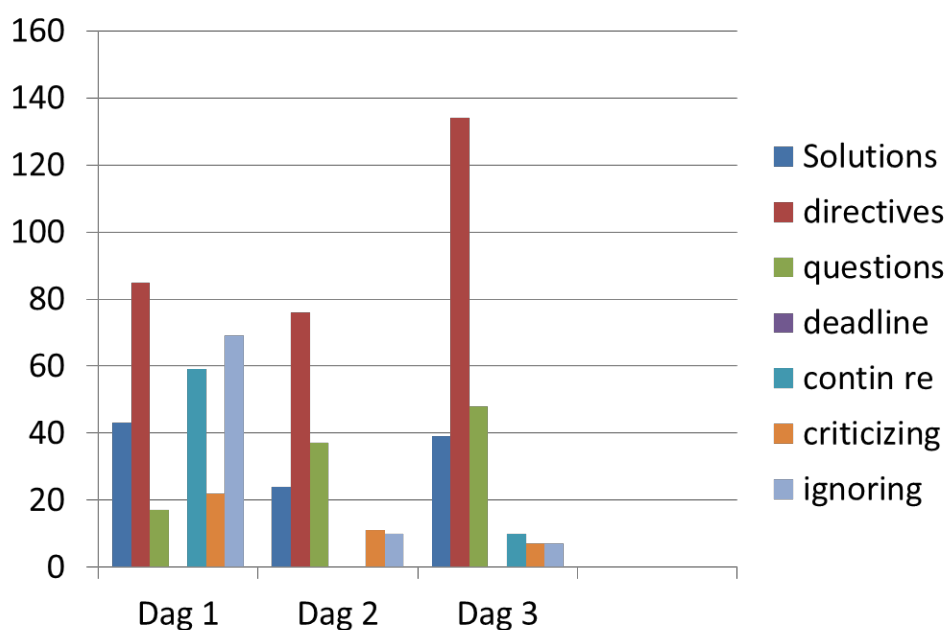


Figur 7.3: Kontroll klasserommet: kasus 1

## 7.8.2 Kontroll: Kasus 2

Kasus 2 bruker totalt 7 minutter og 36 sekunder av 45 minutter på kontrollerende utsagn. Lærerens kontrollerende utsagt faller mest inn under *”gi direktiver eller kommandoer”*, på samme måte som kasus 1 gjør. Selv om begge kasusene faller inn under denne koden på alle tre dagene er det en betraktelig forskjell i tiden de får. Mens kasus 1 hadde utsagn under denne kategorien i 24 sekunder, bruker kasus 2 slike utsagn i totalt 4 minutter og 55 sekunder.

Fordi læreren i kasus 2 benytter arbeidsplaner i alle de tre øktene er det et stort fokus på hva elevene skal gjøre og hva de er ferdig med i arbeidsplanene. Det er derfor ikke påfallende at relativt mange minutter faller inn under denne kategorien, da læreren bruker setninger som *”Har du gjort det ferdig?”*, *”Nå kan du gjøre disse oppgavene”* og *”Du skal gjøre ekstraoppgavene nå tenker jeg”*. Da læreren bruker mye tid på slike utsagt bruker hun mye tid på å *”gi direktiver eller kommandoer”*.



Figur 7.4: Kontroll i klasserommet: kasus 2

## 7.9 Autonomistøtte/kontroll i klasserommet:

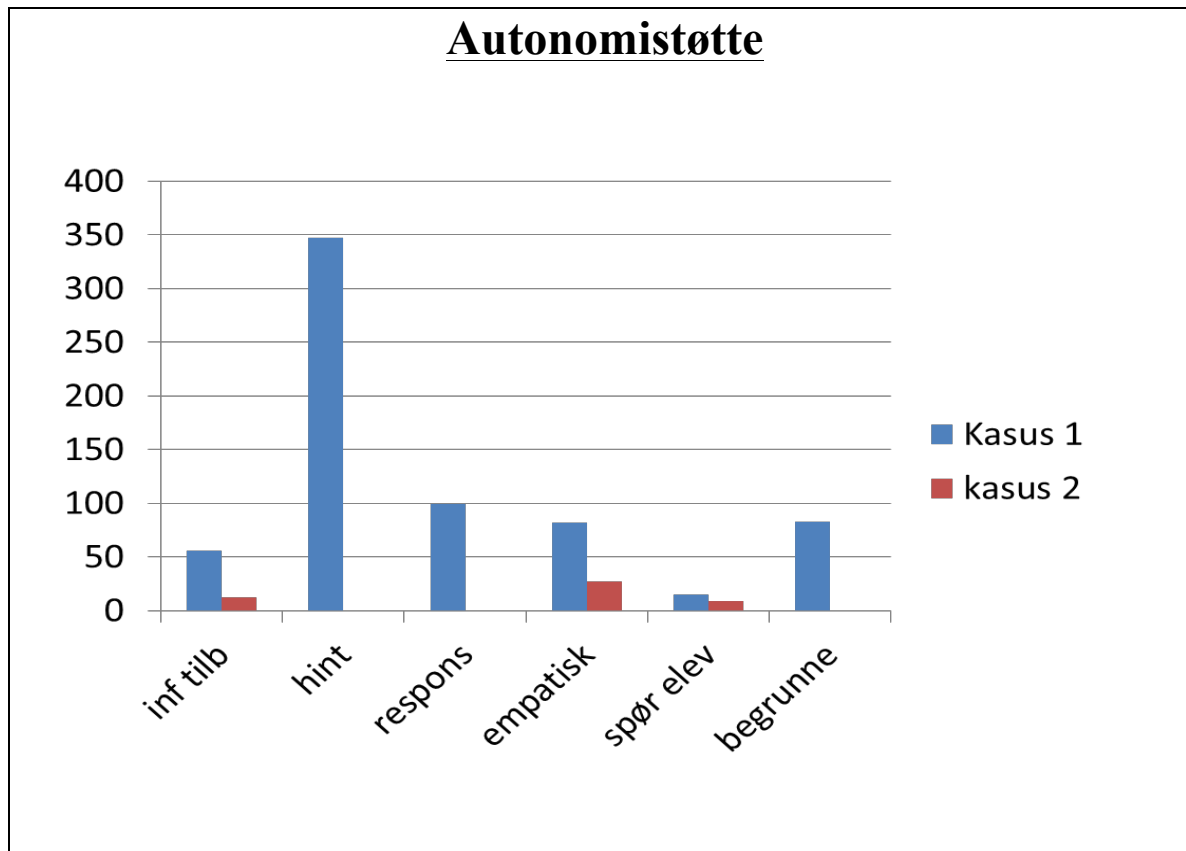
### Mønstersammenligning mellom kasus 1 og 2

Ved å bruke mønstersammenligning ("pattern matching"), har jeg sammenlignet resultatene mellom de ulike dagene for kasus 1 og 2 innen autonomistøtte og kontroll, for å vurdere om det er en trend i atferden. Slik får jeg mulighet til å se hvorvidt lærernes motivasjonsstil karakteriseres som autonomistøttende eller kontrollerende sett fra selvbestemmelsesteorietisk perspektiv (delspørsmål 2).

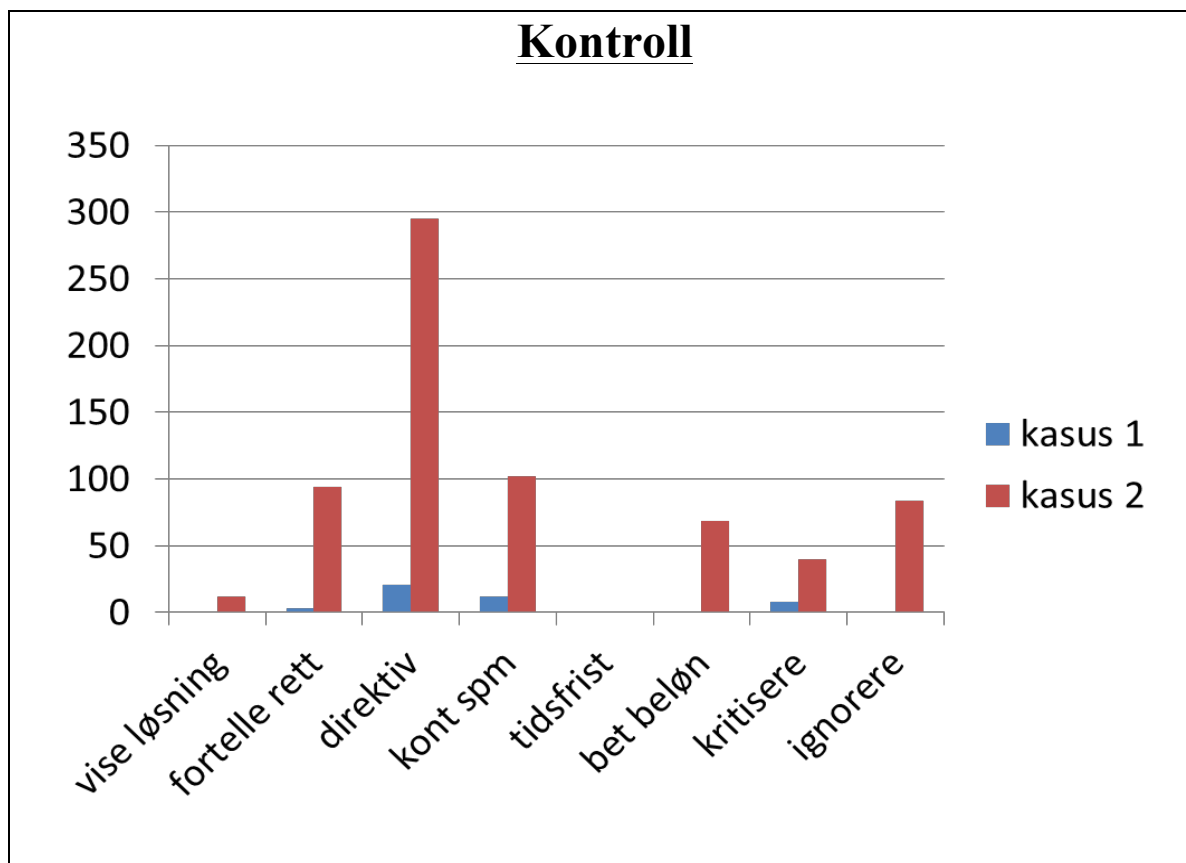
I figur 7.1 – 7.4 gis det oversikt over lærerens bruk av de ulike kategoriene som indikerer atferd de ulike dagene.

Da de samme kategoriene ser ut til å gå igjen de ulike dagene indikerer dette at det er et mønster i bruken av autonomistøttende og kontrollerende utsagn hos kasus 1 og 2.

I figur 7.5 og 7.6 presenteres og sammenlignes kasus 1 og 2 sitt totale bruk av autonomistøttende og kontrollerende utsagn. I diagrammet presenteres det total tid i sekunder for hvert kasus.



Figur 7.5: Autonomistøtte i klasserommet: kasus 1 og 2



Figur 7.6: Kontroll i klasserommet: kasus 1 og 2

Slik det er vist i figur 7.5 anvender kasus 1 i høyere grad autonomistøttende utsagn, hvor hun bruker noe tid innenfor samtlige 6 kategorier. Vi ser at hun bruker i underkant av 350 sekunder på å ”gi oppmuntrende hint” knyttet til faglige utfordringer, mens kasus 2 ikke bruker noe tid på dette. Figur 7.6 viser at den totale bruken av kontrollerende utsagn varierer i stor grad mellom kasus 1 og 2. Her er kasus 2 innom stort sett alle koder og bruker spesielt mye tid på å ”gi direktiver eller kommandoer”. Totalt blir det brukt 295 sekunder under denne kategorien. Kasus 1 bruker tid på tre av kategoriene, men i mye mindre grad enn kasus 2.

Delspørsmål 2 kan derfor besvares med at Kasus 1, som har en variert organisering av undervisningen rundt et felles tema, har en motivasjonsstil som karakteriseres som mer autonomistøttende. Kasus 2, hvor det jobbes med arbeidsplaner, har læreren mer kontrollerende motivasjonsstil.

Dette overrasker da intensjonen ved bruk av arbeidsplaner er at det skal gi rom for individuell veiledning og støtte i undervisningen.

## 7.10 Samlet oppsummering av resultater

I studien har jeg hatt til hensikt å undersøke hvorvidt to lærere som organiserer undervisningen ulikt, varierer i forhold til struktur, autonomistøtte og kontroll. Jeg har gjort analyse av undervisningen med kategorier fra et utvalgt teoretisk perspektiv på motivasjon, nærmere bestemt fra selvbestemmelsesteori. For å vurdere strukturen har jeg anvendt et skåringsinstrument utviklet av Jang mfl. (2010). Da jeg vurderte autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil målte jeg tid sett ut fra kategoriene i Reeve mfl. (2008).

Delspørsmål 1 ble bevart med at kasus 1, som har en variert organisering av undervisningen rundt et felles tema har den beste strukturen i alle de vurderte områdene (introduksjon, læring og tilbakemelding). Hos kasus 2, hvor det jobbes med arbeidsplaner, ser ut til å ha den dårligste strukturen, ikke bare under introduksjon, men også i læring og tilbakemelding. Delspørsmål 2 har blitt besvart med at kasus 1 ser ut til å ha en motivasjonsstil som karakteriseres som mer autonomistøttende. Kasus 2 har mer kontrollerende motivasjonsstil. Denne forskjellen kan ligge i variasjon i lærerdyktighet, men det er rimelig å anta at mangelen på struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding gjør det vanskelig å være autonomistøttende.

## 8 Diskusjon

Hensikten med dette arbeidet var å finne klarhet i hva som kjennetegner en god lærer-elev relasjon, hvordan denne relasjonen utvikler seg og hvilken konsekvens den kan ha for eleven og læreren. Teoretisk har jeg sett på tre ulike perspektiv: tilknytningsperspektivet, sosiokulturellperspektiv og motivasjonsperspektivet. Videre har jeg utdypet motivasjonsperspektivet og avgrenset til selvbestemmelsesteori og hvordan lærer-elev relasjonen kan forstå grunnleggende behov (*relasjoner, autonomi og kompetanse*).

Empirisk har jeg gjennomført en kasusstudie med to lærere på 3. trinn i to norske klasserom. Studien utdyper muligheten for å gi autonomistøtte i undervisningen. Lærerne er valgt ut fra at de organiserer undervisningen på ulike måter. Den ene arbeider variert med felles introduksjon til felles tema, supplert med individuelt arbeid og gruppearbeid. Den andre bruker arbeidsplaner som organisering for timene ut fra den intensjon at det gir henne mulighet til å gi tilpasset veiledning til elevene og dermed bedre støtte for læring. Dette er interessant ut fra studien Jang mfl. (2010) utførte, som viste at lærere som har god struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding også gir mer autonomistøtte. Da autonomistøtte ser ut å bidra til å utvikle positive lærer-elev relasjoner (La Guardia & Patrick 2008; Klassen mfl. 2012), og struktur ser ut til å gi rom for autonomistøtte (Jang mfl. 2010) er det interessant å se hvordan de valgte lærerne med ulike organisering forholdt seg til struktur og autonomistøtte.

Jeg vil i diskusjonen først fokusere på de empiriske resultatene i forhold til *struktur* og *autonomistøtte/kontroll*. Deretter vil jeg diskutere ulike alternative forklaringer som variasjon i *lærerdyktighet* og *elevens behov for relasjoner*. Videre vil jeg se resultatene i forhold til de *tre innledende teoretiske perspektivene* på lærer-elev relasjonen, og hvordan disse står i dag. Jeg velger å gå inn på observasjonsverktøyet "*Classroom assessment scoring system*" (CLASS) (Pianta, La Paro & Hamre 2008), da CLASS forener perspektivene fra tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Til slutt ser jeg på *pedagogiske konsekvenser, kritiske kommentarer* til eget arbeid og tanker om *videre forskning*.

## 8.1 1Struktur

Resultatene viser at kasus 1 (varierte undervisning) får maksimumskårer under struktur ut fra Jang mfl.'s (2010) vurderingsskjema. Samlet gjennomsnittet for de tre observerte øktene er for *introduksjon*  $M=7.0$ , under *læring*  $M=6.7$  og  $M=6.3$  under *tilbakemelding*. Dette viser at strukturen i undervisningen til kasus 1 kjennetegnes av stor grad av struktur. Det lave standardavviket viser at det ikke er stor variasjon hos kasus 1 de tre ulike dagene.

Kasus 2, som organiserer undervisningen rundt arbeidsplaner, ligger derimot på en minimumskåre ut fra Jang mfl. (2010) vurderingsskjema. Læreren er relativt stabil de ulike fasene observasjonen skjer, med  $M=1.3$  under *introduksjon*,  $M=2.0$  under *læring*, og  $M=1.3$  under *tilbakemelding*, noe som karakteriseres som meget svak struktur på undervisningen.

I følge Jang og kolleger (2010) plasserer kasus 2 seg på linje med de lærerne som hadde dårligst struktur i deres studie.

Kasus 2, som har valgt arbeidsplaner som organisatorisk grep rundt sin undervisning, måtte forventes å ha dårlig struktur i introduksjonen. Dette fordi denne strukturen skal være å finne i elevenes arbeidsplaner. Derfor er den dårlige skåren hos kasus 2 på introduksjonen som forventet. Det som er overraskende er at læreren også skårer lavt på læring og tilbakemelding. Her oppfylles ikke intensjonen for denne måten å organisere undervisningen på. Bruk av arbeidsplaner sees på som en god anledning til å gi hver elev individuelt tilpasset tilbakemeldinger som skal styrke deres læring (Olaussen 2009; Skaalvik & Skaalvik 2009).

God struktur har vist seg å være et sted hvor lærere får rom for å gi autonomistøtte til elevene (Jang mfl. 2010). Det blir derfor interessant å se nærmere på hva som ble sagt hos disse to lærerne når strukturen samlet så ut å være sprikende mellom maksimum og minimum i Jang mfl.s (2010) vurderingsskjema.

## 8.2 Autonomistøtte

Resultatene viste at kasus 1 (felles tema og varierte undervisning) bruker høyere grad av autonomistøttende utsagn, hvor samtlige 6 kategorier under koden *autonomistøttende utsagn* blir anvendt. Læreren anvender spesielt ofte kategorien «*gi oppmuntrende hint*».



Kasus 2 (arbeidsplaner) anvender derimot mer kontrollerende utsagn, og er stort sett innom alle kategoriene. Læreren bruker særlig mye tid på å «gi direktiver eller kommandoer», hvor det blir brukt totalt 295 sekunder under denne kategorien. Kasus 1 bruker kun 44 sekunder på kontrollerende utsagn, som brukes til å gi «direktiver eller kommandoer».

Spørsmålet blir da hvorfor kasus 2, som burde ha rom for å gi autonomistøtte ved økt tid til individuell veiledning, bruker så mye tid på kontrollerende utsagn og lite tid på autonomistøttende utsagn. Under kontroll bruker kasus 2 mest tid på å gi "*direktiver og kommandoer*", hvor det brukes totalt 4 minutter og 55 sekunder. Da det blir brukt tid til utsagn om hva som skal gjøres ferdig og hva som er gjort ferdig i arbeidsplanen, er det grunn til å anta at arbeidsplanene i seg selv kan være årsaken til at læreren bruker mye tid under kategorien "*direktiver og kommandoer*". Det kan se ut til at arbeidsplaner gir en struktur som er lite hensiktsmessig for elever på 3. trinn for å holde styr på hva de skal jobbe med over flere dager alene. Det blir mye fokus i veiledningen på "*hva som skal gjøres*" og "*hva som er gjort*" av oppgaver, noe som gir utslag i høy skår på kontrollerende utsagn.

Eksempel:

Lærer: "*Oj, hva er det du har igjen?*"

Elev: "*Jeg har.. dobbeltkonsonant er ferdig*"

Lærer: "*Du får ta fram alt, så kan jeg se på det*"

Elev: "*Jeg er ferdig med dobbeltkonsonant*"

Elevene ser ut å trenge så vidt mye hjelp til å holde struktur på eget arbeid, at lærer ikke får rom til å drøfte faglige utfordringer og problemløsninger hvor autonomistøtte kan være en naturlig del.

Kasus 1, som anvender felles tema og variert undervisning, har en mer strukturert undervisningsstil. Det er en spesielt klar og ryddig introduksjon hvor elevene får god orientering om hva de skal jobbe med. Felles tema gjør at de kan hjelpe hverandre og diskutere sammen under gruppearbeid, mens de venter på lærers veiledning. Elevene ble også oppfordret til å hjelpe hverandre. Kasus 1 skaper på denne måten en klarhet i hva som skal gjøres, både gjennom språklig informasjon og ved å ha stikkord på tavla for hva som skal gjennomføres. Under veiledningen blir problemløsning og faglige saker samtaletema. Den typen samtaler gir rom for autonomistøtte. Dette indikerer at variert organisering rundt felles tema, med god strukturgiving i introduksjonen, ser ut å gi rom til autonomistøttende utsagn. Arbeidsplaner over en uke som organisatorisk ramme for en gruppe på 3.trinn, så derimot ut

til å være for krevende for elevene. Mangel på innledende struktur for dagen så ut å ha den konsekvens av at kasus 2 måtte gi elevene individuell hjelp med strukturen. Dette bidro til at læreren sjeldent kom videre enn til ”hva har du gjort?” og ”hva skal du gjøre?”

### **8.3 Mine resultater i forhold til Jang mfl. (2010) studie**

Jang mfl. (2010) viste at lærere som hadde god struktur også anvendte en autonomistøttende motivasjonsstil. Disse lærerne hadde mer engasjerte elever.

Lærere som kun var strukturerte hadde derimot elever som kun var engasjerte på et overfladisk plan, men ikke viste interesse for faget og arbeidet de gjorde (Jang mfl. 2010). Jang mfl. (2010) diskuterer at lærere som anvender en strukturert undervisning samtidig som de er autonomistøttende, gir klare, forståelige og detaljerte beskrivelser. De er gode på å veilede elevenes pågående aktiviteter, samtidig som de gir konstruktive tilbakemeldinger på hvordan eleven kan få kontroll i sine skolerresultater. Hvorvidt læreren anvender en autonomistøttende eller kontrollerende motivasjonsstil har en avgjørende rolle for elevenes engasjement og utvikling av indre motivasjon.

Med denne studien viste de at struktur er hensiktsmessig for elevers læring, indre motivasjon og interesse. Men for at det skal ha nytte må dette skje parallelt med en autonomistøttende motivasjonsstil hos læreren (Jang mfl. 2010). Da autonomistøtte ser ut å bidra til å utvikle positive lærer-elev relasjoner (La Guardia & Patrick 2008; Klassen mfl. 2012), er dette interessant for det overordnede spørsmålet angående utvikling av lærer-elev relasjonen.

Med utgangspunkt i Jang mfl. (2010) er det interessant å se at kasus 2 som skårer lavt på struktur også skårer lavt på autonomistøtte og høyt på kontroll. Kasus 1 som skårer høyt på struktur, skårer også høyt på autonomistøtte og lavt på kontroll i sin undervisning.

Min studie betraktes derfor som støtte til Jang mfl. (2010) resultater i det Yin (2013) omtaler som en analytisk generalisering.

### **8.4 Alternative forklaringer for variasjon i kasus 1 og 2**

Den variasjonen vi ser mellom kasus 1 og 2 kan ha årsak i at strukturen de anvender er ulik (Jang mfl. 2010). Det kan også være andre forklaringer som bidrar til variasjonene.

Lærerdyrktigheten og elevenes behov for kontakt og relasjoner er to relevante faktorer som må diskuteres.

Vektlegging av selvstendighet som karakteriserer bruk av arbeidsplaner ser ut til å vanskeliggjøre samspillet og utviklingen av en god lærer elev relasjon. Elevenes tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene (Deci & Ryan 2000) er av betydning for variasjonen mellom klasserommene.

#### 8.4.1 Lærerdyktighet

Det kan diskuteres om kasus 2 sin dårligere struktur kan skyldes dyktigheten til læreren eller organiseringen av undervisningen i form av arbeidsplaner. En arbeidsplan kan være et egnet redskap for å strukturere elevenes arbeid, og for å kunne gi en tilpasset opplæring med fokus på individuelt arbeid med lærer som veileder (Olaussen 2009; Skaalvik & Skaalvik 2009).

Det var forventet at kasus 2 ville skåre lavt under *introduksjon* da elevene har strukturen i arbeidsplanen. Felles introduksjon ville ikke være tjenlig da elevene ofte har ulike oppgaver i sine individuelle arbeidsplaner. Når læreren også skårer lavt på struktur under kategoriene *læring* og *tilbakemelding* er det grunn til å anta at strukturen i undervisningen hos kasus 2 er problematisk for elevene. Introduksjon og veiledning sees på som en nødvendig faktor for at arbeidsplaner skal bli ansett som hensiktsmessig i undervisningen (Olaussen 2009). Det kan være grunn til å anta at det ikke er arbeidsplanen alene som hindrer læreren i å gi god struktur og veiledning til elevene, lærerdyktighet hos kasus 2.

Lærer 2 bruker mye veiledningstid til å gi elever struktur for timen med fokus på ”hva som skal gjøres og hva som er gjort”. Det er en dialog som bærer preg av lite veiledning for hvordan oppgavene kan utføres. Arbeidsplaner i seg selv har til hensikt å sørge for at elevene får arbeidet i eget tempo og med tilpassede arbeidsoppgaver, samtidig som de kan bruke læreren som en veileder. Kvalitet på veiledning ved selvstendig arbeid blir avgjørende for læringen når man jobber med arbeidsplaner (Olaussen 2009).

Da kasus 2 også skårer lavt på struktur under kategoriene *læring* og *tilbakemelding*, er det grunn til å undre igjen om det kan være lærerdyktigheten hos kasus 2 som er årsaken til den lave skåren. Dette har prosjektet ingen data på og det er kun spekulasjoner fra min side. Reeve (2009) diskuterer at lærere kan misforstå begrepene struktur med kontroll. Hensikten med bruk av arbeidsplaner er å gi god struktur og gode retningslinje for timens innhold, samtidig som det skal gi rom for tilpasset opplæring (Olaussen 2009; Skaalvik & Skaalvik 2009). Når struktur blir brukt på en kontrollerende måte vil det være skadelig for elevenes engasjement. Men hvis strukturen blir brukt slik at den gir rom for autonomistøtte, vil den i stedet forsterke elevenes engasjement (Jang mfl. 2010).

Lærere kommer inn i klasserommet med egen forståelse av hva læring er, noe som kan påvirke kvaliteten på undervisningen og interaksjonen med elevene (Davis 2003). Med dette ser vi at det kan være rimelig å anta at organiseringen av undervisningen kan ha en betydning for hva kasusene skårer.

Lærerens personlighet, fokusområde og hvorvidt læreren opplever at de grunnleggende behovene blir tilfredsstilt, vil være med å påvirke hva lærere sier og gjør i klasserommet (Reeve 2009; Klassen mfl. 2012). Disse påvirkningene er implisitt eller eksplisitt påført læreren av faktorer utenfor selve læringssituasjonen (kapittel 4.4.2). Eksempler på dette er reglementet i skolen, forventinger hos foreldre eller samfunnet og lærerens forventinger overfor seg selv (Reeve 2009).

#### **8.4.2 Elevenes perspektiv**

Elevene har grunnleggende behov for relasjoner, å oppleve kompetanse og autonomi (Deci & Ryan 2000). Hvis elevenes grunnleggende behov blir møtt og ivaretatt vil elevene kunne utvikle gode relasjoner som fører til engasjement og aktivitet i klasserommet (Reeve mfl. 2008). Den indre motivasjonen vil derimot bli negativt påvirket dersom det blir styrt i form av tidsfrist, evaluering, kontroll og i noen tilfeller med ytre belønning (Deci & Ryan 2000). Miljøet i klasserommet vil også være med på å enten støtte eller hindre de indre behovene eleven kommer med til klasserommet (Reeve mfl. 2008). Samtidig som kontroll vil hemme den indre motivasjonen vil autonomistøtte i stedet fremme dette (Deci & Ryan 2000).

Hos kasus 1 sitter elevene i grupper på opp til 4 elever. Det er åpent for at elevene skal få mulighet til å prate, diskutere og samarbeide innad i gruppene. Disse faktorene i klasseromsmiljøet støtter elevenes behov for relasjoner. Elevene får tillit til å diskutere og komme med tilbakemeldinger til hverandre, er det også grunn til å tro at dette øker deres opplevelse av kompetanse og autonomi.

I kasus 2 jobber elevene selvstendig og har ingen felles oppgaver de kan diskutere eller snakke om. De får ofte høre hvilken mengde arbeid de skal gjøre og når de får ”lov” til å jobbe med ekstraoppgaver. Når de er ferdige med oppgavene som skal gjøres blir det ikke gitt mye tilbakemelding om innholdet og kvaliteten av arbeidet, men det er i stedet mye fokus på hva mer som kan gjøres. Dette kan gi stress og lite autonomistøtte. Elevene blir stilt høye krav til samtidig som de ikke får mulighet til å samarbeide. Deres behov for relasjoner blir

ikke møtt i klasseromsmiljøet. Reeve mfl. (2008) diskuterer at for store krav og fravær av varme og omsorg motarbeider autonomifølelsen, og vil i verste fall hemme utviklingen av indre motivasjon og evne til selvregulert læring. Barn som utvikler gode relasjoner vil være åpne for å internalisere verdier og interesser fra gruppen (kapittel 3.2.2 ) (Reeve mfl. 2008). Med bakgrunn i dette ser vi at lærerens rolle i klasserommet, og hvordan organiseringen av undervisningen skjer, kan ha stor betydning for utviklingen av relasjonen mellom lærer og elev. Denne kan også ha betydning for elevers utvikling av læringslyst.

Da elevene i kasus 2 sitt klasserom stort sett arbeider selvstendig, vil ikke deres behov for relasjoner bli dekket. Samtidig får ikke elevene mulighet til å lære av andre elever som kan fungere som modeller. Undervisning basert på kontroll og lite relasjoner tilfredsstiller ikke elevenes grunnleggende behov for relasjoner, kompetanse og autonomi.

## **8.5 Mine resultater i lys av motivasjonsperspektivet, sosiokulturelt perspektiv og tilknytningsperspektivet**

Som nevnt har Davis (2003) sine studier belyst at lærer-elev relasjonen kan sees på ut ifra tre teoretiske perspektiver; tilknytningsteori, sosiokulturell teori og motivasjonsteori. Jeg har tidligere i oppgaven vært inne på disse tre perspektivene for å belyse lærer-elev relasjonen. Disse tre perspektivene tar for seg ulike aspekter av en lærer-elev relasjon, samtidig som de har flere faktorer som supplerer hverandre (Davis 2003).

I min studie har jeg utdypet motivasjonsperspektivet, avgrenset til selvbestemmelsesteori. Jeg skal nå se på mine resultater satt opp mot sosiokulturelt perspektiv og tilknytningsperspektiv.

Da det ikke er et felles tema i kasus 2, blir det heller ikke mye rom for samarbeid og diskusjon mellom elevene. I lys av sosiokulturelt perspektiv ser relasjoner ut til å ha en betydning. I kasus 1 får elevene lov til å samarbeide og diskutere i gruppen, men i kasus 2 brukes ikke dette mye tid på. I forhold til tilknytningsteori er dette også uhensiktsmessig da tillit og trygghet hos eleven er nyttig for at læring skal kunne skje på en mest mulig hensiktsmessig måte (Pianta 1999). Andre mer kompetente elever som eleven har en relasjon til kan også fungere som modeller. Derfor kan det også være gunstig å plassere elever i et klasserom på en strategisk måte, slik at de kan lære av hverandres læringsstrategier (Schunk & Zimmerman 2008). Ved at elevene arbeider sammen gir dette dem muligheten til å møte hverandre i deres nærmeste utviklingssone (Vygotskij 2008). Observasjon av hvordan andre

behandler en oppgave, samt elevenes sammenligning av egne prestasjoner i forhold til andres, har betydning for selvstendig læring og utvikling av forventning om mestring (Bandura 1997).

Kulturen i klasserommet ser ut til å ha mer rom for samarbeid og sosial læring i kasus 1 enn i kasus 2, sett ut fra sosiokulturelt perspektiv. Ettersom disse elevene er så små som de er, er det viktig at det blir gitt rom for utvikling av sosial kompetanse og tilknytning. Dette tilfredsstilles i større grad i kasus 1 enn kasus 2.

Dweck (1999) diskuterer betydningen av elevers forståelse om at læring er noe som jobbes mot, og ikke er et resultat av hvor intelligent man er. Dweck (1999) diskuterer at bevisstgjøring og kunnskap om intelligens, og bevisstgjøring om at det er arbeidsmengden som avgjør resultatet, vil kunne endre uheldige selvteorier hos elever. For at læreren skal kunne oppdage uhensiktsmessig selvteori og ha mulighet til å bevisstgjøre eleven, vil en trygg og tillitsfull relasjon mellom lærer og elev være svært viktig. Med bakgrunn i det Dweck (1999) redegjør for vil kasus 1's bevisstgjøring hos elevene om at læring er en prosess som jobbes mot være mer i fokus enn hos kasus 2, hvor det blir mye snakk om hvor mye av arbeidsplanen som er gjort ferdig. Mens kasus 1 har mer fokus på prosessen i arbeidet enn arbeidsresultatet.

### **8.5.1 Perspektivenes plass i dag**

Pianta mfl. (2008) utviklet observasjonsinstrumentet CLASS med bakgrunn i tilknytningsteori. I senere tid har observasjonsverktøyet utviklet seg og inneholder både sosiokulturelle og motivasjonelle aspekter (kapittel 2.4).

Slik vi har sett bygger CLASS seg på antagelsen om at interaksjonen mellom elever og lærere er hovedmekanismen bak elevers utvikling og læring (Pianta mlf. 2008).

Hamre og kolleger (2013) gjorde en stor studie i 4341 klasserom hvor de testet validiteten av observasjonsverktøyet. De viste at lærer-elev interaksjon, bestående av områdene emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte i CLASS, var gyldige på tvers av 4341 klasserom i førskole til og med grunnskole, når det gjelder klasseromsinteraksjoner mellom lærer og elev (Hamre mfl. 2013). Det samme gjaldt de tilhørende totalt 10 dimensjonene som går inn under emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte.

Deres funn får støtte i en helt ny studie gjort i Chile av Leyva og kolleager (2015).

Hensikten med studiet var å undersøke hvordan kvalitet på lærer-elev interaksjons rammevært som er presentert i CLASS, er valid i Chilenske klasserom også. Studien er gjort i

Chile fordi organiseringen av tidlig skolegang i dette landet skiller seg fra skolekontekstene i USA (hvor CLASS er utviklet). Studien viste at de tre domene, emosjonell støtte, klasseromsorganisering og læringsstøtte, for lærer-elev interaksjon også gjelder i Chile (Leyva mfl. 2015).

Med disse studiene vises det at de tre områdene i CLASS er gyldige på tvers av klasserom, når det gjelder klasseromsinteraksjoner mellom lærer og elev.

Med dette ser vi at de tre overordnede perspektivene som er tatt opp i min besvarelse kan sees på som gjeldene og relevante i dagens skole, for å få forståelse for lærer-elev relasjonen.

## **8.6 Pedagogiske konsekvenser for utvikling av lærer – elev relasjoner**

Vi har sett at en god lærer-elev relasjon er relatert til positive akademiske resultater, ved at det fremmer elevers engasjement, læring og indre motivasjon (Klassen mfl. 2012; Reeve 2009; La Guardia & Patrick 2008). På skolen må elever gjøre oppgaver uten at de har lyst mange ganger, men gjennom gode relasjoner til lærere kan nye verdier og interesser internaliseres (Olaussen 2009; Reeve mfl. 2008). At læreren skaper tillitsfulle og trygge relasjoner mellom seg og eleven er nødvendig for at eleven skal være mottagelige og åpne for læring og påvirkning.

Til tross for at en autonomistøttende motivasjonsstil er viktig for læring, da den dekker de grunnleggende behovene, ser det ut til at kontrollerende motivasjonsstil stadig blir brukt hyppigst i klasserommet (Reeve 2009).

Lærerens motivasjonsstil kan være ulik i ulike klasserom, og det er ikke alltid læreren benytter seg av den motivasjonsstilen han eller hun har som hensikt i å bruke.

Da både ytre eller indre faktorene kan påvirke lærerens motivasjonsstil er det viktig å ha fokus på dette i skolen. Det viser seg faktisk at det er mulig å gjøre lærere bevisst på deres bruk av motivasjonsstil og å få endret kontrollerende atferd til mer autonomistøtte (Reeve 2009). Ved å få bevissthet over ulike motivasjonsstil og hvilken konsekvenser de ulike stilene ser ut til å ha, vil en være mer åpen for endring av sin nåværende væremåte.

Å være oppmerksom på sin egen motivasjonsstil og tilnærming til elever, og hvordan dette vil påvirke elever, fungerer som første steg for å få en mer autonomistøttende motivasjonsstil hos læreren (Reeve 2009).

Bruken av arbeidsplaner økte i norske skoler i forrige tiår (Klette 2007). Hensikten med å bruke arbeidsplaner er fokuset på individuell arbeid med lærer som veileder (Olaussen 2009; Skaalvik & Skaalvik 2009).

Ut ifra min studie ser det ut til at vektlegging av selvstendighet og valg av oppgaver som karakteriserer arbeidsplaner, vanskeliggjør samspillet og utviklingen av gode relasjoner, når det blir brukt i lavere trinn. At alle elevene jobber selvstendig ser ut til å utfordre læreren da det blir nødvendig å kommunisere individuelt med alle elevene i løpet av en arbeidsøkt. Mye veiledningstid går til å gi enkeltelever struktur for timen, i en dialog som ofte bærer preg av kontroll.

Slik jeg har sett kan dette resultatet ha bakgrunn i organiseringen i form av bruk av arbeidsplaner, men også lærerdyktighet. Men det er grunn til å spekulere i om bruk av arbeidsplaner vil være uhensiktsmessig for lavere trinn. Det er derfor viktig å ha forståelse for hvilke konsekvenser organiseringen av undervisningen kan ha. Slik kan det skapes bevissthet for valg av organisering i den norske skole.

## **8.7 Kritisk blikk på eget arbeid**

Jeg har gjort en undersøkelse basert på kun to lærere som kasus. Et så lite utvalg gir grunn til å stille seg kritisk til resultatene som undersøkelsen gir.

Funnene er ikke representative til å gjelde for alle lærere som anvender arbeidsplaner eller variert undervisning i andre 3.klasse i norske skoler, da de ikke kan generaliseres i statistisk forstand. Kasusstudier egner seg ifølge Yin (2013:40) til et såkalt analytisk generalisering, hvor resultatene blir brukt for å støtte tidligere forskning.

Jeg har gjort en re-analyse av et videomaterialet jeg har lånt av forskningsprosjektet. Dalland (2011) diskuterer utfordringer av gjenbruk av andres data, og nevner at når en re-analyserer ved bruk av video, vil situasjonene kunne fortone seg noe annerledes for en som ikke har vært til stede enn de gjør for en som var med under den opprinnelige undersøkelsen.

I lys av dette kan det bli sett på som en svakhet at jeg ikke har vært i de relevante klasserommene personlig, men kun observert gjennom en skjerm. Det er umulig å få tak i alle opplysninger via en skjerm, og hendelser som foregår utenfor opptakssonen kan ha uteblitt da jeg ikke har vært tilstede under observasjonen, noe jeg har vært bevisst på dette under analysen.



## 8.8 Videre forskning

Internasjonal forskning viser at forholdet mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet, men i norsk forskning har studier innenfor dette problemfeltet vært lavt prioritert (Federici & Skaalvik 2013). Derfor er det både nyttig og relevant å rette fokuset på lærer-elev relasjon i den norske skolen, slik at det oppstår større forståelse av hvilken konsekvens en lærer-elev relasjon kan ha.

Det vil være interessant å forske videre med et større utvalg for å undersøke hvordan læreres organisering av undervisning kan ha betydning for struktur, autonomistøtte og kontroll.

## 8.9 Konklusjon

Resultatene har vist at kasus 2 som anvender arbeidsplaner ser ut til å ha dårligst struktur og motivasjonsstil i sin undervisning, i motsetning til kasus 1 som varierer undervisningen. Forskjellen mellom disse to lærerne som anvender ulik organisering av undervisning kan ligge i variasjon i lærerdyktighet, men det er rimelig å anta at mangelen på struktur under introduksjon, læring og tilbakemelding gjør det vanskelig å være autonomistøttende. Det er interessant da autonomistøtte ser ut til å være vesentlig for å tilfredsstille grunnleggende behov og dermed utvikling av gode lærer-elev relasjoner.

Da både ytre eller indre faktorene kan påvirke lærerens autonomistøttende eller kontrollerende motivasjonsstil er det viktig å ha fokus på dette i skolen. Bevisstgjøring om at elevers behov for å oppleve gode relasjoner, være autonom og oppleve kompetanse, og at lærerens autonomistøtte i klasserommet vil tilfredsstiller disse behovene



# Litteraturliste

- Ball, S. (2003). The teachers's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, vol 18. (2), S. 215-228.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Berndt, T.J. & Keefe, K. (1995). Friends`influence on adolescents`adjustment to school. *Child Development*, 66, S.1312-1329.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment. Attachment and Loss: Vol. I. Loss*. New York: Basic Books.
- Bø, K. A. & Hovdenak, S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted Oslo. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1), S. 69-85.
- Dallan, C.P. (2011). Utfordringer ved gjenbruk av andres kvalitative data. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95 (6), S. 449–469.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, S. 227 – 268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. New York: The University of Rochester Press.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Philadelphia: Psychology Press.
- Federici A.R. & Skaalvik E.M. (2013). Lærer-elev relasjonen – Betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*, 1, S.58-63.

- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: U.S Department of education, National center of education statistics. (ERIC document reproduction service no. ED 362 322)
- Fjell, K. & Olaussen B.S. (2012). Utvikling av lærer-elev relasjoner i klasseromet: læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. *Tidsskrift for FuO i praksis*, 6 (2), S. 9–31.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure?. *Child development*. Vol. 76 (5), S. 949-967.
- Hamre, B. K., Pianta, R.C., Downer, J.T. & DeCoster, J. (2013). Teaching through interactions. Testing a developmental framework of teacher effectiveness in 4,000 classrooms. *The elementary school journal*, 113(4), S. 461-487.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Jang, H., Deci, E. L. Reeve, J (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of educational Psychology*. Vol. 102 (3), S. 588 – 600.
- Klassen, R. M., Perry, N.E., Frenzel, A.C (2012). Teachers' Relatedness With Students: An Underemphasized Component of Teachers' Basic Psychological Needs. *Journal of educational Psychology*. Vol. 104 (1), S. 150-165.
- Kleven, T. (2011). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmål om begrepsvaliditet. I F. Hjørdemaal, Kleven, T.A, & K. Tveit, (red), *Innføring I pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* S. 120-138. Unipub

- Klette, K. (2007). Bruk av arbeidsplaner i skolen – et hovedverktøy for å realisere tilpasset opplæring? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91, S. 344-358.
- La Guardia, J. G. & Patrick, H. (2008). Self-determination theory as a fundamental theory of close relationships. *Canadian psychology*, 49, S. 201-209.
- Leyva, D., Barata, M., Snow, C., Weiland, C., Yoshikawa, H., Trevino E. & Rolla A. (2015). Teacher-child interactions in Chile and their associations with prekindergarten outcomes. *Child development*. Vol. 00 (0), S. 1-19.
- Lillemyr, K. O. (2007). *Motivasjon og selvforståelse. Hva ligger bak det vi gjør?* Universitetsforlaget.
- Manke, M.P. (1997). *Classroom power relations: understanding student-teacher interaction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Meld. St. 20. (2012-2013) *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T. (2010) *NRK*, 8.feb.
- Nordahl, T. (2009) Eleven som aktør. I T. Manager, S. Lillejord, T. Nordahl, & T. Helland (red.), *Livet i skolen I. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap* S. 59-88. Bergen: Fagbokforlaget
- Olaussen, B. S. (2009). Arbeidsplaner i skolen: En kontekst for utvikling av selv-regulert læring? – Refleksjoner etter en studie på småskoletrinnet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, S. 189-199.
- Olaussen, B. S., & Wigdel, E. (2008). *Operasjonelle definisjoner av autonomi-støttende og kontrollerende utsagn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Pianta, R. C. (1999). - *Enhancing relationship between children and teachers*. Washington D.C.:

- Pianta, R.C (2006). – Classroom management and relationships between children and teachers: implications for research and practice. In Evertson C. & Weinstein C. (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues* (s. 685-710). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Pianta, R. C., La Paro, K.M. & Hamre, B.K. (2008). *Classroom assessment scoring system, CLASS K-3. Manual*. Maryland: Paul H. Brookes publishing.
- Pomeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insight from excluded students. *British journal of sociology of education*, 20, S. 465-482.
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*. S. 183-203. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Reeve, J., Ryan, R., Deci, E. L. & Jang, H. (2008). Understanding and Promoting Autonomous Self-Regulation: A Self-Determination Theory Perspective. I D. H. Schunk & B.J Zimmerman, (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research, and Applications*. S. 223–244. New York: LEA.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, S. 159-175.
- Rimmele, R. (2002). *Videograph. Multimedia-Player zur Kodierung von Videos*. Kiel: IPN
- Schunk, D. & Zimmerman, B.J. (2008). Motivation An essential dimension of self-regulated learning (Eds.) *Motivation and Self-Regulated Learning. Theory, Research and Application*. S. 1–30. New York: LEA.
- Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk, samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget (Vigmostad & Bjørke AS.).
- Stoops, N. (2004). *Educational attainment in the United States: 2003*. Washington, DC: U.S. Census Bureau.

Skaalvik, S. & Skaalvik E.M. (2009). *Arbeidsplaner fremmer flere mål*. Hentet fra:  
[www.utdanningsforbundet.no](http://www.utdanningsforbundet.no)

Valiente, C., Lemery-Chalfant K., Swanson J. & Reiser M. (2008). Prediction of children`s academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of educational psychology*. 1, S. 67-77.

Vygotskij, L.S. (2008). *Tenkning og tale*. A. Kozulin (red). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Yin K.R. (2013). *Case study research. Design and methods*. Fifth edition. Los Angeles: Sage

# Vedlegg

Vedlegg 1: Skåringsinstrumentet for struktur

Vedlegg 2: Oversikt over figurer

Vedlegg 3: Oversikt over tabeller



## VEDLEGG 1

|   |               |  |
|---|---------------|--|
| <b><u>Under introduksjon</u></b><br><br><b>Fraværende/uklar forklaringer</b><br><b>Tvetydig/forvirrende veiledning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ”Hva som skal gjøres” er fraværende og forvirrende</li> <li>- Lite eller dårlig organisert</li> <li>- Ingen klare rammer for tema/læring</li> </ul> | 1 2 3 4 5 6 7 | <b><u>Under introduksjon</u></b><br><br><b>Detaljerte forklaringer</b><br><b>Klar, forståelig, innlysende veiledning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- «Hva som skal gjøres» er klart og forståelig</li> <li>- velorganisert</li> <li>- Klare rammer og forklarer timens tema/læring</li> </ul> |
| <b><u>Under læring</u></b><br><br><b>Svak veiledning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lite veiledning og lederskap</li> <li>- ingen handlingsplan, ingen mål</li> <li>- få veiledende hint (control-establishing)</li> </ul>  | 1 2 3 4 5 6 7 | <b><u>Under læring</u></b><br><br><b>Sterk veiledning</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- mye veiledning og lederskap</li> <li>- klar handlingsplan, klare mål</li> <li>- mange veiledende hint (control-establishing) hint</li> </ul>  |
| <b><u>Under tilbakemelding</u></b><br><br><b>ingen eller tvetydig</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ingen tilbakemelding / irrelevante til oppgaven</li> <li>- springende informasjon</li> <li>- kompetanseinfo. som er irrelevant</li> </ul>  | 1 2 3 4 5 6 7 | <b><u>Under tilbakemelding</u></b><br><br><b>Ferdighetsbyggende, instruktivt</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- konstruktiv, informativ tilbakemelding</li> <li>- kompetanserelevant informasjon</li> </ul>  |

## VEDLEGG 2

| Figur   | Sidetall |
|---|----------|
| Figur 3.1: Internaliseringsprosessen (Deci & Ryan 2002)         | Side 27  |
| Figur 4.1: Reeves dialektiske modell (Reeve mfl. 2008)          | Side 32  |
| Figur 6.1: Ulike typer for design av kasusstudier (Yin 2013:50) | Side 47  |
| Figur 7.1: Autonomistøtte i klasserommet: kasus 1               | Side 69  |
| Figur 7.2 Autonomistøtte i klasserommet: kasus 2                | Side 70  |
| Figur 7.3. Kontroll klasserommet: kasus 1                       | Side 71  |
| Figur 7.4: Kontroll i klasserommet: kasus 2                     | Side 72  |
| Figur 7.5: Autonomistøtte i klasserommet: kasus 1 og 2          | Side 73  |
| Figur 7.6: Kontroll i klasserommet: kasus 1 og 2                | Side 74  |

### VEDLEGG 3

| Tabell   | Sidetall |
|--|----------|
| Tabell 7.1: Struktur under introduksjon :<br>Kasus 1                 | Side 61  |
| Tabell 7.2: Struktur i introduksjon: Kasus<br>2                      | Side 62  |
| Tabell 7.3: Struktur i læring: Kasus 1                               | Side 63  |
| Tabell 7.4: Struktur i læring: Kasus 2                               | Side 64  |
| Tabell 7.5: Struktur i tilbakemelding:<br>Kasus 1                    | Side 65  |
| Tabell 7.6: Struktur i tilbakemelding:<br>Kasus 2                    | Side 66  |
| Tabell 7.7: Struktur i klasserommet:<br>Oppsummering av kasus 1 og 2 | Side 67  |